



BOLOGNA

Il tempo necessario al bambino (Bruno Ciari)

La scuola a tempo pieno guarda al futuro

SABATO 8 SETTEMBRE 2007

BOLOGNA

Aula absidale di S. Lucia, Via de' Chiari 23

ore 9.00-17.30

ore 9.00 apertura lavori
e saluto di **Sergio Cofferati**, Sindaco di Bologna

ore 9.30 relazione introduttiva
Luigi Guerra, Preside di Scienze della formazione dell'Università di Bologna:
"Il tempo per apprendere. Tra teoria e progetti"

Interventi

Giulio Giorello, Filosofo della scienza

Silvana Loiero, Commissione Indicazioni nazionali

Stefania Ghedini, Insegnante

Mario Ambel, Direttore di *Insegnare* - CIDI

Eustachio Lo Perfido, Neuropsichiatra
e psicoterapeuta infantile

Giacomo Grossi, Dirigente scolastico

ore 12.30 interventi del pubblico

ore 13.30 pausa pranzo

ore 14.30 Tavola rotonda
presiede **Omer Bonezzi**, Presidente nazionale Proteo Fare Sapere

partecipano

Giuseppe Fioroni, Ministro della Pubblica Istruzione

Rosi Bindi, Ministro delle Politiche per la famiglia

Paola Manzini, Assessore della Regione Emilia Romagna

Adriana Querzè, Assessore del Comune di Modena

Massimo Di Menna, Segretario generale UIL Scuola

Enrico Panini, Segretario generale FLC Cgil

Francesco Scrima, Segretario generale CISL Scuola

FLC CGIL

CISL scuola

UIL scuola

BOLOGNA

La scuola a tempo pieno guarda al futuro

**Il tempo necessario al bambino
(Bruno Ciari)**

**A cura di
Isabella Filippi e Giacomo Grossi
Ha collaborato Elisabetta Imperato**

Atti del Convegno “La scuola del tempo pieno guarda al futuro”
Bologna, 8 settembre 2007
Aula Absidale di S.Lucia
via de' Chiari, n.23

Edito in Bologna il 24 gennaio 2008

Indice

Postfazione		pag. 3
Apertura dei lavori		
<i>Introduzione</i>		
Omer Bonezzi		pag. 5
<i>Saluto delle autorità</i>	*	
Maria Virgilio		pag. 7
Relazione introduttiva		
Luigi Guerra	Il tempo per apprendere. Tra teoria e progetti	pag.10
Interventi		
Silvana Loiero		pag.22
Mario Ambel		pag.27
Sandra Tassi		pag.32
Stefania Ghedini		pag.38
Cosimo Ricciutello		pag.43
Giacomo Grossi		pag.48
Interventi del Pubblico		
Mirko Pieralisi	*	pag.54
Marina D'Altri	*	pag.56
Tavola rotonda		
Emanuele Barbieri	*	pag.58
Adriana Querzè		pag.63
Massimo di Menna	*	pag.66
Rosa Mongillo		pag.69
Enrico Panini	*	pag.72
Paola Manzini		pag.77
Conclusioni del Ministro per le politiche per la famiglia		
Rosi Bindi	*	pag.81

* testo registrato e sbobinato, non rivisto dall'autore

Postfazione

Non sono molte le occasioni per discutere assieme di ciò che la scuola oggi *dovrebbe essere*: siamo tutti travolti da una specie di continua emergenza, dalla necessità di far comunque funzionare le cose e di salvaguardare una dignità al lavoro con i bambini e per i bambini. Molti sono gli incontri effimeri su questo o quell'aspetto delle "riforme" che si susseguono, ma che difficilmente lasciano il segno.

Non così il convegno "*Il tempo necessario al bambino*" (B.Ciari). *La scuola a tempo pieno guarda al futuro* che si è tenuto a Bologna l'8 settembre scorso. Pareva una scommessa temeraria convocare, per un intero sabato estivo e a scuole non ancora aperte, tante e così diverse persone: lo straordinario successo di partecipazione rivela che di una simile occasione c'era da tempo bisogno.

Contributi ed interventi di grande spessore – a partire da una lucidissima e forte lezione, davvero magistrale, del preside Luigi Guerra per l'Università di Bologna – si sono succeduti in un confronto a più voci, finalmente libero dai ruoli e dalla collocazione di ognuno (da quanto non succedeva?), con una passione intellettuale, professionale, civile quasi fuori moda. Un altro miracolo del tempo pieno.

Ci è parso dunque doveroso pubblicare gli interventi di quella bella giornata, perché i punti fermi che in quella sede si sono individuati possano incrociare altro pensiero, esperienza, determinazione per andare avanti: nel mondo della scuola e della ricerca pedagogica, nelle istituzioni e nel sindacato, negli operatori sociali e nei movimenti, tra i genitori assieme ai quali vogliamo costruire una scuola migliore.

Non è stata un "com'eravamo" del tempo pieno, la rievocazione nostalgica di una stagione straordinaria quanto irripetibile o il peana di un modello – o, meglio ancora, di un progetto educativo - che ha ormai 40 anni, anche se non li dimostra. E' stata, crediamo, la riaffermazione di un pensiero forte sulla scuola, sulle trasformazioni radicali che sta attraversando, su ciò che dovrà essere in misura sempre più scientificamente, professionalmente, democraticamente fondata.

Almeno due punti impegnativi, ci pare, sono emersi con chiarezza da questo nostro convegno, non scalfiti dall'incertezza grande nella quale vive anche il lavoro della scuola.

Le idee sono pronte per un *Programma di Mongardino 2*, un nuovo manifesto per il tempo pieno capace di guardare al futuro. Come sindacati confederali, oltre che di categoria, siamo totalmente a disposizione di un simile progetto di importanza strategica: che la nostra scuola sappia guardare avanti è necessario al Paese e ai cittadini di domani.

Dobbiamo garantire alla scuola le condizioni perché possa svolgere bene il suo compito costituzionale. Con un personale stabile, formato ed aggiornato, adeguato alle situazioni oggettive, in grado di offrire non un affannato funzionamento del servizio ma un progetto educativo. Risorse certe e strumenti necessari. Modelli pedagogici e didattici fondati e ordinamenti che li certificano, assicurando il diritto di scegliere alle famiglie e l'equità dell'offerta rivolta a tutti i bambine e bambine.

Questo convegno è stato importante: un impegno per tutti ad essere conseguenti, all'altezza di ciò che il mondo della scuola sa ancora oggi, malgrado tutto, esprimere.

Un particolare ringraziamento al Isabella Filippi, Giacomo Grossi, Elisabetta Imperato per il complesso e prezioso lavoro che ha reso possibile questa pubblicazione.

FLC CGIL

CISL scuola

UIL scuola

Sandra Soster

Patrizia Prati

Domenico Cassino

APERTURA DEI LAVORI

Omer Bonezzi

Presidente nazionale "Proteo fare sapere"

Inizio precisando il senso di questo Convegno.

I promotori sono la Federazione dei lavoratori della conoscenza CGIL, la CISL scuola e la UIL scuola, che hanno deciso di offrire un momento di riflessione su uno dei temi che ha visto Bologna difendere le ragioni e le motivazioni del tempo pieno, diventandone la Capitale morale. Non è certamente un caso. Ogni ragionamento sul tempo pieno è in maniera quasi indissolubile legato all'esperienza pedagogica e didattica della città di Bologna e dell'Università di Bologna. Se andiamo a ritroso vediamo che questa esperienza, qui, è stata fortemente voluta dagli Enti locali, cui solo successivamente è subentrato lo Stato. Si è però fatta strada, in qualcuno e in tempi diversi, l'idea che l'esperienza del Tempo Pieno si fosse in qualche modo conclusa e chiusa. Ricordo alcune date. Il 1982, quando ci fu un primo tentativo di dichiarare conclusa questa esperienza, in concomitanza con l'approvazione degli splendidi programmi del 1985. Si disse: il tempo pieno è finito. Anche se questi Programmi erano stati pensati forse per il tempo pieno, anche se erano più facilmente applicabili all'interno del tempo pieno, venne istituito il cosiddetto "modulo". Nel '92 si stabilì normativamente che il tempo pieno era congelato e non avrebbe più dovuto espandersi. Ciò non è accaduto. Proprio nel '94/'95, grazie anche all'impegno dei sindacati di Bologna, di Modena, di Milano, di Mestre e di Venezia, si ottenne l'approvazione, col governo Dini, di una norma che prevedeva la possibilità di espandere il tempo pieno.

Dobbiamo chiederci perché, nonostante vari tentativi di vari decisori politici di porre un freno ('92) o di chiudere (Riforma Moratti) questa esperienza, essa riesce a catturare l'attenzione di tanti e a riaffermare il proprio diritto ad esistere. Penso che le ragioni siano essenzialmente di natura pedagogica e didattica. Sono passati 39 anni dal Programma di Mongardino, scritto da Bruno Ciari, in un'osteria, con l'occhio vigile dei carabinieri che controllavano quanto questi pericolosi sovversivi stavano scrivendo tra un bicchiere di Lambrusco, una tigella e qualche pezzetto di gnocco. Eppure il Programma di Mongardino è ancora valido, probabilmente perché coloro che vi hanno lavorato hanno lavorato con un pensiero lungo. Ho citato Bruno Ciari, ma prima e dopo ve ne sono stati altri. Voglio ricordare Don Milani e Mario Lodi. E' necessario ricordare l'impegno, la fatica e anche la genialità delle soluzioni didattiche che nacquero attorno al tempo pieno, da parte di due associazioni che scelsero di investire su di esso. Uno era il Movimento di Cooperazione Educativa. L'altra era l'Associazione Italiana dei Maestri Cattolici. L'incontro fra due associazioni di matrice culturale ben diversa ha permesso di creare una scuola originale, una scuola che funziona, nonostante esperienze recenti, volute dal decisore politico e da funzionari troppo zelanti, chiamate in maniera poco elegante, ma sicuramente efficace da alcuni

Il senso del Convegno

Bologna, Università ed Enti locali

L'espansione del tempo pieno, fra stop and go, congelamenti ed autorizzazioni

Il pensiero lungo del programma di Mongardino (B.Ciari)

Pedagogisti non togati ed Associazioni di insegnanti

maestri di Bologna “ tempo pieno spezzatino”. C’è stato chi ha costruito le proprie fortune accademiche mettendosi una sorta di elmetto in testa, sminuendo le potenzialità e le capacità didattiche del modello di scuola a tempo pieno. A quanti dicono che è da tanto tempo che questo tipo di scuola non esprime didattiche, a coloro che sostengono che il tempo pieno ha perso smalto e non è più in grado di dare un impulso alla nostra scuola e portano come esempio questi anni, voglio ricordare che, in questi anni, né in una scuola dell’infanzia, né in una scuola elementare a tempo pieno, né a modulo, né nelle medie, né nelle superiori ho visto una grande passione didattica. Credo che questi cinque anni siano stati quelli di un lungo inverno, di una sorta di congelamento della voglia di fare e della voglia di costruire didattiche nuove, di cui per altro c’è un grande bisogno. Resto convinto che le esperienze di innovazione, la genialità con cui i padri fondatori della scuola a tempo pieno (Ciari, Lodi, Don Milani, e tanti altri...), in qualche modo abbiano ancora molto da dare alla nostra scuola, se ripensate ed attualizzate. Cominciamo con questo Convegno, consapevoli che la strada è meno in salita di un anno fa. Molto meno in salita, perché questo Governo, con un intervento legislativo, ha ripristinato il tempo pieno, secondo il modello preesistente alla riforma Moratti, riaffermandone la dignità, non solo la legittimità. E’ importante anche per quello che questa cosa significa politicamente, perché quando si scrivono degli impegni di natura programmatica in un Programma di Governo bisogna poi mantenerli, senza mandare segnali ambigui quali la gestione degli organici dell’estate scorsa. Ma la strada è solo meno in salita. Il prossimo appuntamento è la Legge finanziaria. E’ necessario che, anno dopo anno, sull’organico docente, la cui entità viene definita con la Legge finanziaria, si investa, facendo una previsione che, tendo conto che ci sono tante famiglie, tanti insegnanti che chiedono una scuola a tempo pieno, consenta di dare loro una risposta. Non è sufficiente dire che la famiglia è importante, e sottacere che sono circa 6 milioni i bambini mai nati in Italia, perché i genitori non avevano aiuti per poterseli permettere. Penso a questo genere di aiuto, anche economico: la possibilità di collocare proprio figlio in un nido, i cui costi sono noti; la possibilità di inserirlo nella scuola dell’infanzia, ed è noto che le liste di attesa sono mediamente ogni anno dai 60.000 ai 70.000 bambini; il tempo pieno nella scuola elementare che, se non ricordo male, ma qui di fianco a me c’è l’assessore che potrà correggere i miei dati, vede oggi 4.000 famiglie in difficoltà per la mancata istituzione di classi a tempo pieno. Riapriamo il ragionamento, partendo dall’emanazione di questa norma, che va vissuta come una cosa estremamente positiva, un grande risultato, ottenuto, ritengo e ne sono convinto, per il particolare l’impegno di CGIL, CISL e UIL, e per la capacità di mobilitazione che c’è stata nelle grandi città. Un risultato che deve essere consegnato, con un caldo ringraziamento, agli insegnanti, ai genitori, agli amministratori della città di Bologna, che si sono presi l’impegno di esigere che si trovasse una soluzione. Quindi oggi, noi che abbiamo una grande storia, che sappiamo che il tempo pieno non è, come dicono i detrattori, “ pieno de che?”, ma che è un modello di scuola dalle grandi potenzialità, vogliamo aprire una nuova stagione di ricerca didattica, di cui questo paese ha un grande bisogno. Sono convinto che da questo punto di vista potremmo fare molto.

Il lungo inverno della passione didattica

L’attuazione del Programma di Governo , tra messaggi ambigui, azioni positive e impegni concreti da assumere con la “Finanziaria”

Servizi educativi per l’infanzia e politiche per la Famiglia locali e nazionali

Apriamo una nuova stagione di ricerca didattica

Maria Virgilio

Assessore alla Scuola- Formazione- politiche delle differenze
Comune di Bologna.

Vi porto il saluto del sindaco di Bologna, della giunta, dell'amministrazione comunale, e faccio presente che nonostante gli impegni istituzionali (devo inaugurare un nido) sono qui con voi perché questa di oggi è un'occasione importante e di specifico interesse territoriale. La scelta di un convegno sul tempo pieno appare senz'altro opportuna; credo infatti che i tempi per una riflessione sul tema oggetto dell'incontro siano maturi. Anche nell'ambito dell'organismo istituzionale della città di Bologna, la conferenza città di Bologna prevista dalla legge regionale, si è posto il problema di una rinnovata riflessione sul tempo pieno, tanto è che abbiamo costituito un gruppo di lavoro specifico sull'argomento per riflettere e ripensare. Credo che oggi l'esigenza tempo pieno si ponga come centrale, nella tradizione e nella storia della nostra realtà territoriale. Il tempo lungo nelle sue sfaccettature si combina infatti da una parte con la necessità della flessibilità che oggi le famiglie richiedono, dall'altra con la qualità del servizio scolastico, in una situazione in cui l'impegno lavorativo delle donne appare socialmente crescente. Di qui la necessità di avere una scuola che possa integrarsi con le esigenze complessive della società. Si tratta quindi di vedere come questo sia uno snodo importantissimo in una realtà come quella della nostra comunità. La riflessione sul tema è dunque di particolare rilievo, a partire dal riconoscimento della scuola e dell'istruzione quali assi centrali dell'assetto del nostro paese, che devono essere riconosciuti come tali, e assunti politicamente come priorità. Tale riconoscimento va fatto non solo a parole ma anche nella distribuzione delle risorse, scelta che in momenti di difficoltà e di congiuntura poco favorevole ha implicazioni importanti. In questa sede è stato posto un problema dibattuto sotto il profilo del contenuto, sotto diverse dimensioni e da vari punti di vista (pedagogico, sociale) e che chiama in causa il ruolo della politica centrale e dello Stato. Il problema, infatti, andrebbe affrontato in una prospettiva ampia e in un piano nazionale. Ma quando passiamo al nazionale qual è il rischio? Molto sinteticamente il rischio è quello che per affrontare situazioni di difficoltà e di emergenza si finisca per sgretolare e per intaccare situazioni più avanzate. Rispetto a questa riduzione dell'apporto centrale qual è la funzione dell'ente locale? La funzione dell'ente locale sta diventando sempre più di supplire, di mantenere in vita qualità, servizi, tempo lungo, e per riuscire a mantenerlo deve intervenire con risorse proprie, secondo il principio della sussidiarietà. Si potrebbe pensare, se ci fermiamo a questa affermazione, che chi interviene abbia i fondi per farlo, ignorando però che le risorse

non sono illimitate e che ciò che destiniamo ad un'area di intervento va comunque sottratto a qualche cosa d'altro. Si tratta dunque di fare delle scelte ponderate in un piano globale, con la consapevolezza che nella individuazione delle priorità vanno considerati molteplici aspetti, e che il problema della destinazione delle risorse investe complessivamente la visione del territorio. E' evidente ad esempio il ruolo dell'ICI nelle entrate dell'ente locale ma se costruiamo all'impazzata e cementifichiamo le nostre città, tale intervento ha evidentemente un'incidenza complessiva sulla città e sulla qualità della vita. Il problema è complesso ma in estrema sintesi e in chiusura ribadisco che la scuola deve essere una priorità assoluta, perché la ricaduta positiva di una politica scolastica di qualità sull'assetto cittadino e su quello complessivo del nostro Paese, è di grande rilievo. Ritengo, pertanto, che sia importante affrontare il tema in un'ottica globale, a partire da un bilancio delle esperienze maturate fino ad oggi, per riflettere sul problema e ripensarlo, sullo sfondo importante che attiene alle risorse, secondo la funzione e le modalità con cui un Ente locale deve affrontare il problema in sede di ripensamento e di discussione.

RELAZIONE INTRODUTTIVA

Luigi Guerra

Università di Bologna

Il tempo per apprendere. Tra teoria e progetti

Nonostante il mio intervento sia stato definito una “lezione magistrale”, in un Convegno organizzato dai sindacati penso mi venga chiesto un approccio di tipo pedagogico nel quale il ragionamento di natura scientifica sappia integrarsi con quello di natura politica. Comunque, sento l’obbligo di ringraziare le Organizzazioni sindacali per aver dato spazio istituzionale alla Facoltà di Scienze della Formazione, che forma gli insegnanti che andranno a lavorare nella Scuola. Questo comporta una doverosa riassunzione di responsabilità, in futuro, da parte delle sedi universitarie. Non soltanto di quelle, come la mia Facoltà, che storicamente sono state molto presenti nel settore dell’innovazione nella scuola dell’infanzia, del tempo pieno, del tempo prolungato, nella scuola media. Anche se è vero che, negli ultimi anni, per una serie di contingenze, le Università hanno indirizzato risorse, presenze e sperimentazioni in altre direzioni. Credo e lo dice anche il ministro, che si debba aprire una stagione di nuove sperimentazioni. Auspico quindi il concretizzarsi (e stiamo lavorando in questa direzione) di un maggiore collegamento fra università e scuola, anche a Bologna.

Il titolo della relazione che mi è stata affidata è “Il tempo per apprendere tra teoria e progetti”: contiene dunque una forte sottolineatura della variabile “tempo per apprendere”. Che essa sia fondamentale è acquisito dalla teorizzazione pedagogica e didattica, sia laddove si è insistito storicamente più sulla scuola come comunità, come collettivo, (quindi, come ambiente di socializzazione) sia quando si è insistito di più sulla scuola dell’istruzione specifica, di competenze disciplinari fornite a tutti (quindi, come ambiente di apprendimento). Quella del tempo è in ogni caso una variabile fondamentale, ma certamente non esclusiva. Quando si parla di tempo pieno non possiamo parlare solo di tempo, lo utilizziamo come una metafora. Ma, e lo ripeto, l’apprendimento non dipende soltanto dalla variabile “tempo”. Ce ne sono tantissime altre. Le principali, tanto per ricordare cose a tutti note, sembrano essere:

- la motivazione individuale (interna, come interesse sentito dal discente, o esterna, legata ad un bisogno socioculturale oggettivo, ad esempio, quello di parlare in inglese, non perché ne ho voglia, ma perché sono interessato a diventare carabiniere. E’ solo un esempio, ma oggi comunque i carabinieri devono conoscere l’inglese);
- il contesto sociale in cui avviene l’apprendimento;
- le strumentazioni tecnico-didattiche a disposizione;
- la qualità professionale del personale docente.

Premesso questo, approfondiamo il discorso. Anche il termine “apprendere” presenta un’oggettiva problematicità: occorre infatti definire cosa si intende per apprendimento. Il ruolo del tempo dipende in modo determinante dal significato che diamo alla parola apprendimento. Il concetto di apprendimento non è un concetto univoco, non lo è nella teorizzazione, non lo è nella pratica della nostra scuola, non lo è nei modelli più o meno consapevoli cui gli insegnanti, i team dei docenti fanno riferimento. E’ riproduzione di sapere o è costruzione di sapere? I tempi, gli spazi, le motivazioni, la qualità del docente da ricercare sono

Si deve aprire una stagione di nuove sperimentazioni con un maggior collegamento tra Università e Scuola

Le variabili che influenzano l’apprendimento

Apprendere un termine problematico

diversi se per apprendimento si intende un'azione di tipo riproduttivo o una di tipo costruttivo. E' teoria o è comportamento? Ha un coefficiente solo cognitivo, astratto, o corrisponde all'assunzione di competenze che si traducono in comportamenti operativi? E' dogma, quindi assunzione di saperi immobili, o è problema, assunzione di competenze da giocare per costruire continuamente il sapere? E' istruzione monocognitiva o è metacognitiva: l'apprendere ad apprendere? E' chiaro che non si può discutere soltanto di tempo. Possiamo ancora ricordare tutte le discussioni, spesso anche mal poste, sulla scelta di rendere dominante dentro la scuola il modello sociale o il modello cognitivo. Il progetto del tempo pieno ha portato con sé una serie di modelli di apprendimento che hanno a che vedere col tempo ma non si esauriscono in esso.

Seconda riflessione. Alle radici della dilatazione del tempo scuola, nella direzione del tempo pieno, dobbiamo ricordare anche le esperienze che hanno anticipato e progressivamente portato al tempo pieno: i dopo scuola comunali e le attività legate al mondo del sociale che hanno percorso il tempo pieno, anche da molto lontano, anche da prima dell'ultima guerra mondiale. Omer Bonezzi, prima, ha ricordato alcune personalità. Dico cose scontate quando affermo che, alle radici, c'erano due ordini di motivazioni: una di natura sociale e una di natura pedagogica. Spesso gli insegnanti, stranamente, mettono al centro la motivazione di natura sociale: peraltro, l'88% dei genitori in Emilia Romagna dichiara (dati del 2006) di scegliere il tempo pieno perché non sa dove mettere i figli. Credo che si pecchi di leggerezza, se non si vede come queste due motivazioni siano interdipendenti. Le motivazioni sociali partono da una esigenza di tipo custodialistico, passano attraverso motivazioni legate allo sviluppo del ruolo della donna (la vecchia tematica di natura emancipativa, la possibilità della collocazione della donna nel mondo del lavoro) per arrivare a temi, sempre sociali, legati alla scelta di superare le disuguaglianze. C'è un famoso intervento del ministro Amato del 2002, quindi recente, che dice: a casa i compiti a mio figlio o a mio nipote glieli posso fare io, nel senso che posso aiutarlo io. Concetto e pratica ampiamente diffusi. Ma se un bambino non ha me o i miei libri a casa, come fa? E' rilevante, dunque, il tema del superamento della disuguaglianza. Nel pomeriggio, nella città "educativa", l'uso delle agenzie formative di territorio è disuguale. Per soldi, per collocazione all'interno della città, per opportunità che offre o meno la singola città, per cultura educativa della famiglia nello scegliere i servizi pomeridiani o del week-end. Ci sono altre motivazioni sociali, ma mi fermo a queste, perché penso di affermare cose largamente scontate. Andrò dopo in direzioni più originali. Accanto a quelle sociali, ci sono le motivazioni pedagogiche, legate di più all'apprendimento. L'aumento dei contenuti: la dilatazione del tempo scuola ha corrisposto anche alla rottura dell'Enciclopedia tradizionale dei saperi. Rottura che è tutt'ora in corso e che vede, insieme al proliferare delle discipline, emergere progressivamente la consapevolezza della necessità di andare oltre le discipline stesse, cioè di costruire degli scenari interdisciplinari, degli ambiti di natura educativa in cui le discipline si giocano insieme. E' difficile costipare tutto questo all'interno del tempo scuola tradizionale. Ma il discorso fondamentale, che ha da sempre portato a tutte le forme di dilatazione del tempo scuola, è stato quello della eterogeneità delle

Le radici del tempo pieno: le prime esperienze

Dalla concezione custodialistica al ruolo della donna nel mondo del lavoro

Motivazioni sociali

Motivazioni pedagogiche

utenze, e della conseguente necessità di produrre un intervento educativo di natura individualizzante. Questo tema in Italia, dal mio punto di vista, non è nato nelle scuole elementari o nelle scuole dell'infanzia, ma è nato con la L.1859 del 31 dicembre 1962, cioè quando è stata superata la classistica divisione, alla fine della quinta elementare, fra coloro che andavano all'avviamento professionale e coloro che avrebbero frequentato la scuola media. Sono cose che gli insegnanti di adesso non considerano anche per motivi di natura anagrafica. Io, per mia sfortuna, c'ero nella scuola elementare di Nonantola, provincia di Modena, con 28 allievi, che fecero nel '59 l'esame di ammissione e 3 di questi 28 andarono alla scuola media, mentre 25 avrebbero dovuto andare all'avviamento professionale, dico avrebbero dovuto, perché non è che ci siano andati tutti. Nel '62 lo Stato, per la prima volta, applicò il dettato costituzionale per garantire la scuola media a tutti e questo ovviamente ha portato ad un aumento consistente della eterogeneità. L'eterogeneità, nella scuola elementare c'era, ma veniva contenuta, sedata, dominata, con tecnologie ovviamente non d'avanguardia (bocciature e tolleranza dell'insuccesso). E' nella scuola media che è esplosa l'eterogeneità.

Etereogeneità e Scuola media unica

Questi due blocchi di motivazioni -sociale e pedagogico-educativa- sono stati troppo spesso polarizzati. Credo invece che ne vada sottolineata l'integrazione in direzione dell'apprendimento sociale. La stagione del tempo pieno ha coinciso con la stagione degli Organi collegiali, della gestione sociale, di una maggiore presenza delle famiglie dentro la scuola. Anche le accuse contro il tempo pieno come delegittimante rispetto al ruolo della famiglia, dal mio punto di vista non hanno mai avuto un fondamento reale. Ho fatto l'assessore 15 anni. In tutte le riunioni ho avuto sempre più presenti i genitori del tempo pieno che non quelli del tempo normale. La stagione della gestione sociale ha coinciso con quella dell'avvio del tempo pieno ed è stata la stagione di una partecipazione ai temi educativi, non solo a quelli assistenziali. Il passaggio consapevole, da sociale ad educativo, del tempo più lungo, del tempo pieno, è stato sancito in Italia da una serie di modelli che già ha citato Omer Bonezzi. Prima di tutti Don Milani e gli studenti di Barbiana, che in un modo che certamente non sembra politicamente corretto dicono: al cretino bisogna dargli più tempo. Bruno Ciari : tempo pieno, pieno di cosa? Il "de che?" che tu dicevi prima, e che si è giocato contro il tempo pieno, era presente anche nella consapevolezza di chi ha teorizzato il tempo pieno e aveva la preoccupazione di superarne la possibile deriva solo ausiliaria o custodialistica, con contenuti di natura educativa. Credo che sia giusto sostenere che il tempo pieno è stato complessivamente un modello di scuola di elevata qualità pedagogica. Certamente, come qualsiasi modello, ha avuto, per tanti motivi, interpretazioni anche non eccessivamente qualificate, in cui è prevalsa non l'integrazione fra queste motivazioni, ma soltanto il dato di natura custodialistica. Questo, dal mio punto di vista, non significa nulla. Qualsiasi modello vive di eccellenze che fanno cultura, ma anche di difficoltà di realizzazione. Chi osasse citare queste difficoltà per negare il modello distruggerebbe qualsiasi tipo di servizio. In ogni percorso c'è questa tensione tra una teorizzazione tratta dalle buone pratiche più elevate e un tentativo di seguire queste buone pratiche che non sempre riesce a produrre dati eccelsi di realizzazione. La crisi del tempo pieno è stata legata, piuttosto, a

Le eccellenze del modello pedagogico

difficoltà di natura economica e ad una sua rappresentazione troppo legata alle istanze sociali: una polarizzazione fra sostenitori e detrattori, legata alla crisi parallela della utopia ugualitaristica, che ha colpito anche gli insegnanti del tempo pieno. Deriva dalla odierna fase neoliberista, che non appartiene soltanto ai nostri giorni, né è appartenuta soltanto al governo Berlusconi, ma anzi viene da molto lontano, non solo in Italia, in Europa, nel Mondo: in essa, si vive per vincere e vince chi corre di più e quindi chi impiega meno tempo. Si cerca di costruire una stratificazione fra chi corre e chi non corre, e di questi ultimi pure, c'è bisogno. Si opera una selezione, tipo Orazi e Curiazi, in cui si dà spazio a chi corre di più, considerato il vero perno della società.

Una terza riflessione. Siamo indubbiamente di fronte ad una grande trasformazione del contesto socioculturale in cui viviamo. Ripensare, riproporre, riformulare il tempo pieno vuol dire fare i conti con queste trasformazioni. Cito i tre elementi di trasformazione che mi interessano di più, per le loro ricadute sul piano dell'educazione.

Il primo: l'esplosione della diversità. Quando affrontiamo questo problema lo facciamo normalmente corrispondere con il fenomeno migratorio, con la presenza in esso di un 10%, 15%, 20%, 30% di migranti. Invece l'esplosione della diversità non è solo legata alla migrazione, anche se quello è il fenomeno che colpisce di più. Penso all'esplosione della diversità che è avvenuta nel contesto "bianco residente": esplosione di linguaggi, di culture, di punti di riferimento, di rapporti uomo-donna, di ideali, di abitudini... Quando mi riferisco all'esplosione della diversità, intendo prima di tutto l'avvento della cosiddetta post-modernità, caratterizzata dal crollo dei grandi punti di riferimento unificanti. In questo contesto, i problemi connessi con il fenomeno migratorio assumono una portata culturale ancora più vasta, perché non siamo solo di fronte a soggetti provenienti da culture diverse - quella islamica, quella cinese... - che arrivano e si confrontano con una realtà statica e omogenea, ma è invece un confronto tra diversità ben più articolate, in un contesto che sia per le culture dei migranti, sia per quelle dei residenti, non è più rappresentabile come omogeneo, ma incontra la diversità culturale a livello del singolo individuo. Una diversità che si traduce inevitabilmente in continua conflittualità. Provate ad osservare il tipo di rapporto che instaura un genitore con l'insegnante di suo figlio fin dall'asilo nido. C'è una diversificazione delle prestazioni richieste e un crescere del contenzioso legato a pretese individuali che caratterizza in modo crescente il genitore bolognese/modenese/reggiano... E' più facile che l'extracomunitario stia zitto. Ha più paura ad aprire un contenzioso. Inizialmente, almeno, poi chiederà anche lui di più e di diverso.

Un secondo elemento di trasformazione con cui deve fare i conti la riproposizione del modello del tempo pieno è quello legato alla trasformazione della famiglia, al suo essere in crisi. Non si deve pensare solo alle separazioni, ai divorzi, alle litigiosità varie. La crisi è prima ancora da collegare ad un diverso modo di procedere della famiglia "che sta bene", quella che comunque oggi ha il primo figlio dopo i 30 anni, dopo i 35, dopo i 40, subito prima della menopausa. Il figlio è un bene rifugio, è diverso da quello che era anche solo mezzo secolo fa. In Mozambico il 7% dei bambini non arriva ai 6 mesi di vita, quindi se ne fanno tanti. Da noi se ne fanno pochi e sono un investimento esistenziale

Ripensare il T.P. facendo i conti con la grande trasformazione del contesto socio-culturale

L'esplosione della diversità

La trasformazione della famiglia

di coppie mature. Se io andavo a casa e avevo preso un brutto voto, prendevo uno scapaccione. Mio nipotino, se va a casa e ha preso un brutto voto, attizza il genitore che denuncia l'insegnante, il dirigente, il sindaco... Non si tratta solo di micro o macroconflittualità socio-culturale, ma del modello pedagogico familiare che ha il genitore col figlio unico. Tale modello, in questa società che teme il futuro, è possessivo, difensivista, assistenziale. Il vero assistenzialismo è dentro la famiglia. Lo dico come provocazione, ma il "bamboccione" di Padoa Schioppa fiorisce più o meno consapevolmente nell'assistenzialismo incallito del genitore contemporaneo.

Un ulteriore elemento di trasformazione, e su questo mi fermerò un po' di più, riguarda l'evoluzione del modello culturale che oggi è ispirato alla cosiddetta Società della conoscenza. Siamo la scuola che forma i protagonisti di quella che, dopo Lisbona, definiamo in tutta Europa Società della conoscenza. Una società in cui prevalgono i beni immateriali: in cui la competenza è più importante della materia prima. Anche questa non è una teorizzazione recente, né solo europea, ma è stata sancita recentemente e con forza proprio dalla UE. La società della conoscenza richiede ovviamente una scuola efficace ed efficiente, perché la conoscenza è strutturalmente legata alla qualità dei meccanismi di trasmissione e di costruzione del sapere. Dobbiamo però chiederci che cos'è la "conoscenza", quindi cosa sono l'apprendimento e la cultura, nella società della conoscenza: con che tipo di teorizzazione e di realtà ci dobbiamo confrontare quando parliamo di "conoscenza". C'è il grosso rischio che la conoscenza, la cultura, sia, nell'attuale società della conoscenza, interpretata soltanto come possesso di know-how tecnico. Per esempio, se parliamo di cultura nell'università di oggi vediamo come funzionano i nuclei di valutazione, le assegnazioni per i fondi per la ricerca universitaria. Conoscenza equivale con chiarezza solo a copyright, a brevetti, a produzione di tecnica rilevante sul piano dell'economia. Non sono peraltro qui a rivendicare una scienza che non produce know-how: sono almeno 50 o 60 anni che non è più possibile fare differenza fra scienza pura e scienza applicata, fra scienza e tecnica. Come è ormai assodato che non si può fare differenza fra scienza e politica. La politica è sicuramente tecnica, nella misura in cui ha come compito di rispondere a bisogni, di essere operativa. Sia chiaro, non è che io abbia delle nostalgie verso un sapere che non produce comportamenti, che non produce operazioni. Però, attenzione quando si fa corrispondere la conoscenza solo alla tecnica e quindi all'economia. E' quello che culturalmente sta poi dietro alla cosiddetta riforma Moratti: le famose tre "i". Se si fa corrispondere la conoscenza con il sapere tecnico, con il possesso di competenze operative, di know how, ripeto, allora di attuazione del tempo pieno non ce ne è bisogno. Se una scuola deve formare solo la competenza tecnica, occorre meno tempo. Nella società post-moderna c'è bisogno dei "veloci", ma c'è bisogno anche dei "lenti". Ai miei figli che hanno fatto un onorevole liceo classico a Modena e che tendevano, specialmente mia figlia, a studiare molto per prendere dei buoni voti a scuola, ho sempre detto di studiare meno per la scuola e di leggersi dei libri o fare altre esperienze. Voglio dire che non è troppo interessante avere 9 a scuola, è meglio avere 7, se ce la fai, ma fare altre cose, accumulare altre competenze nell'extrascuola. Chi corre forte, perché è

La società della Conoscenza

La cultura non è solo il know how tecnico

nato “bene”, ha bisogno di meno tempo a scuola. Se l’ideale, se lo scenario è quello, per i più veloci, di possedere, di accumulare tanti “crediti” corrispondenti a dei copyright, a dei brevetti, gli altri, quelli più lenti, li puoi stratificare, illudendoli che possono scegliere un percorso più consono alle loro motivazioni, interessi, risorse, tanto di loro ne hai bisogno solo come mercato del lavoro e del consumo. Possono essere solo consumatori del sapere prodotto da quelli che corrono più forte. Questa è la mia lettura di tante riforme, compresa quella del governo scorso. Sul tempo scuola si gioca l’interpretazione della società della conoscenza, dal mio punto di vista di pedagogo. Ora con internet, preso come metafora, è aumentata la distribuzione del sapere, ma diminuisce il numero delle centrali che il sapere lo producono. Se, in altre parole, posso accedere facilmente al sapere di una grande università americana, per quale motivo devo studiare a Micerino? O a Bologna, o anche a Londra..., perché non studiamo tutti a New York visto che Internet ce lo consente?. Se società della conoscenza vuol dire diffusione di un sapere sempre più omogeneo, prodotto da poche centrali di grande efficienza, la sua diffusione deve essere rapida. Allora, occorre meno tempo: è necessario meno tempo per imparare a memoria, riprodurre, che non per ricercare, e se la ricerca la fa qualcuno che la sa fare meglio di me e la competizione è solo su chi dispone della competenza più tecnicamente raffinata e omologata, più vendibile, allora è necessario meno tempo. La scuola della riproduzione, lo dicevo prima, per chi corre, per chi ha gli strumenti culturali e a cui si chiedo solo di riprodurre, non ha bisogno di molto tempo, specialmente se noi vogliamo che non tutti apprendano il più possibile. Di tempo ne ha bisogno invece la scuola dell’incontro e del confronto, la scuola della produzione di cultura locale, che difende la differenziazione del prodotto culturale. Ne ha bisogno una scuola che è per una differenza capace di dialogare. Ne ha bisogno sia per gli allievi, lo dico ai sindacalisti presenti, sia per i docenti, perché il problema del tempo pieno non lo si può porre ovviamente soltanto per gli allievi. Il problema di una scuola capace di fare le cose che sto dicendo è il problema di una scuola che ha come operatori degli intellettuali. Perché tali ritengo debbano essere gli insegnanti nella scuola che vorrei per il futuro. Docenti che vivano la scuola a tempo pieno anche come loro impegno professionale ed essenziale, con le conseguenze ovviamente economiche e normative che tutto questo comporta.

Passo ad un’ulteriore riflessione. Sono convinto sostenitore del tempo dilatato, di “più tempo” in una scuola che sia caratterizzata da cinque distintivi.

Il primo, e continuo a sottolinearlo nel quarantesimo della “Lettera a una professoressa”, riguarda il valore dell’individualizzazione in una scuola delle classi eterogenee. Una scuola che deve saper produrre e riprodurre cultura. Sia ben chiaro che il produrre cultura non è separabile dal riprodurre cultura, dal confrontarsi quindi con la cultura consolidata. Ad una prima lettura delle nuove indicazioni per il curricolo, mi sembra che non ci sia abbastanza la parola individualizzazione, che era poi scomparsa del tutto dalle Indicazioni programmatiche precedenti, ispirate esclusivamente ad una riproposizione neo-liberista del concetto di personalizzazione. Prima di tutto, vorrei una scuola dell’individualizzazione: difendiamo ovviamente le classi eterogenee,

Tempo scuola e interpretazione della società della conoscenza

Cinque distintivi di una scuola dal tempo dilatato

Il valore dell’individualizzazione

quindi dobbiamo contemporaneamente operare per una scuola capace di una didattica raffinata, di giocare nello stesso tempo lungo/pieno modalità didattiche differenti per chi ha bisogno di strade diverse per apprendere. E' la ripresa del "diamo più tempo al cretino". Non lo vorrei più chiamare cretino, ma diamo più strade a chi per sua configurazione strutturale o culturale ha bisogno di percorsi diversi. Questo è il primo distintivo di una scuola col tempo dilatato.

Il secondo distintivo è una scuola a tempo pieno capace di orientarsi al costruttivismo sociale. Una scuola capace di produrre cultura contro un'interpretazione della Società della conoscenza di tipo soltanto discendente, omologante. Rivendico il diritto, così ben presente nei programmi dell'85 della scuola elementare, alla creatività culturale del singolo e del gruppo. La creatività non l'esprimi soltanto nel rispetto della diversità dei tempi di riproduzione, ma incentivando la capacità di produrre. Ho detto sociale perché sia le più avanzate teorie psicologiche sull'apprendimento, sia una visione politica progressista, ci portano a pensare che è importante quello che si produce assieme, magari non sempre tutti, ma per gruppi, assieme.

Un terzo distintivo. Una scuola a tempo dilatato perché capace anche di fornire un sistema di opzioni. Si può recuperare con questo una certa idea di personalizzazione: non credo infatti che la personalizzazione sia un male, se per personalizzazione si intende offrire opzioni di apprendimento differenziate, laddove queste opzioni non siano lesive del diritto all'uguaglianza. Paradossalmente, una scuola della personalizzazione può, dal mio punto di vista, essere ospitata correttamente solo in una scuola della individualizzazione e deve corrispondere alla scelta di garantire, prima di tutto, una gamma di competenze per le quali il tentativo della scuola, sottolineo il tentativo, perché è comunque un'utopia pedagogica, è quello di fornirle a tutti. In questa scuola è possibile anche pensare che esistano delle esperienze opzionali attraverso le quali si favorisce, si incentiva anche il perseguimento personale di competenze diverse. Sì a forme di personalizzazione, quindi, ma non nel modo selvaggio di fatto previsto dalla riforma Moratti. Per esempio, se si offrono alla scelta personale, facoltativa o opzionale, dell'allievo due ore di lingua straniera o due ore di aquilone, capite molto bene che alle ore facoltative del pomeriggio, di solito, ci andrà chi sa già bene l'inglese, per cui il giorno dopo la classe sarà sempre più eterogenea e ingestibile. L'anno dopo avremo inevitabilmente un dirigente scolastico che farà la classe di quelli che sanno l'inglese e la classe di quelli che fanno aquiloni, bisogna pur sopravvivere. Contro questo, il terzo distintivo di cui sto parlando è quello di una scuola capace di offrire opzioni vere, nel senso che si può scegliere se studiare inglese o tedesco e, per un altro tempo, si può scegliere se fare aquiloni o gastronomia romagnola. Un sistema di opzioni che consenta opportunità senza ledere il diritto all'uguaglianza nello scegliere, è il benvenuto. E' giustissimo, sul piano pedagogico, tenere conto delle storie, delle motivazioni, delle risorse, delle inclinazioni (anche se la parola inclinazioni rischia sempre una deriva naturalistico-innatista) se tutto questo non diventa la base su cui ricostruire una scuola classista.

Quarto distintivo. Una scuola a tempo lungo non può che essere una scuola del rapporto col territorio. Mi piacerebbe che si riprendesse la

Il costruttivismo sociale

Un sistema di opzioni vere

Il rapporto col territorio

tematica, che è nata insieme al tempo pieno, dell'uso delle risorse culturali del territorio, oggi per molti aspetti in forte crisi. Un discorso che è andato in crisi proprio nel momento in cui se ne è impossessato il privato. Le agenzie didattiche del territorio, prevalentemente comunali, sono nate in un momento in cui la scuola aveva bisogno di aprirsi all'ambiente. Si partiva dall'idea che l'apprendimento fatto solo di libri e lezioni interne alla scuola era insufficiente: che era quindi necessario stabilire dei collegamenti con realtà culturali esterne, servizi culturali, aule didattiche decentrate, agenzie formative del territorio. Tutte sigle, queste, nate in un momento in cui la scuola forniva la cultura "DOC", tipo matematica e greco, e la cultura viva, sociale e interdisciplinare, la trovavi solo fuori dai suoi recinti. Oggi, invece, specialmente per i ceti benestanti è il fuori scuola quello che fornisce le competenze più hard: l'inglese, l'informatica. Le "i" della scuola di Berlusconi le si vanno a cercare privatamente fuori dalla scuola. La scuola, oggi, tende invece a fornire l'humus aggregativo. Dobbiamo riflettere su quali sono i saperi che "nostro figlio" fa valere quando cerca lavoro. Ho l'impressione, anche quando mi trovo in commissioni che assumono personale, anche per l'università, di essere di fronte a soggetti di cui sto premiando percorsi formativi non giocati dentro la scuola, giocati prevalentemente dentro sistemi di scelte opzionali fuori dalla scuola. Questo è giusto? Guardate che se è così, allora la scuola rischia di diventare un fattore di rallentamento, non di promozione sociale. Si tratta allora di rilanciare il rapporto con il territorio non soltanto per confrontarsi con le sue dimensioni sociali, ma anche con quelle professionali, tecniche, disciplinari e interdisciplinari.

Quinto e ultimo distintivo, in questa breve riflessione. C'è bisogno di una scuola a tempo pieno per migliorare quantitativamente e qualitativamente il rapporto con le famiglie. Non sembri un paradosso. Il tempo pieno non è un modello che chiede meno presenza della famiglia, storicamente ha chiesto e ottenuto più presenza alle famiglie, come ho già ricordato in precedenza. C'è bisogno assolutamente di dare tempo a una scuola che sappia riattivare il confronto fra i modelli pedagogici delle famiglie, nella prospettiva di una loro qualificazione. Il bullismo, di cui oggi tanto si discute, non può essere contrastato intervenendo sul bambino: il bullismo trae origine dai genitori, che trattano i loro figli in un certo modo, che non hanno un modello pedagogico di riferimento. Il ruolo della scuola nell'educazione dei genitori è da sempre e giustamente ritenuto fondamentale. In proposito voglio citare, così per provocazione, la L.444/1968, una legge molto importante, quella che ha istituito la scuola materna statale pubblica. Una scuola talmente importante che, forse molti di voi l'hanno dimenticato, c'è caduto sopra anche un governo. Nel '67 cadde su di essa un governo Moro, quindi non uno che passava di lì per caso, per la presenza di franchi tiratori nelle fila della Democrazia cristiana che questa legge non la volevano. Non è stato facile istituire la scuola materna statale, in Italia. L'appendice dell'articolo 2 della L. 444, uscita nel 1969, dice che la scuola dell'infanzia non aveva soltanto il compito di educare bambini, ma doveva essere scuola delle famiglie. Non nel senso che deve istruire i genitori, ma che deve porsi come luogo del confronto con e fra i genitori. Costruire momenti di incontro e confronto. I genitori, oggi, hanno un bisogno estremo di fondamenti educativi.

**Migliorare la qualità
del rapporto con le
famiglie**

Sono questi 5 elementi distintivi che mi portano a credere fortemente in una scuola dal tempo dilatato, a tempo pieno. E' ovvio, come ho detto all'inizio, che il tempo è solo una delle variabili, da considerare in interrelazione con molte altre.

Ne cito due: lo spazio e gli strumenti. Da quanto tempo manca in Italia una politica di edilizia scolastica? Si parla di spazi scolastici solo di fronte ad eventi eccezionali, quando un terremoto butta giù una scuola e uccide 30 bambini. Ma questo è un evento da Procura della repubblica, mentre come pedagogisti e insegnanti dobbiamo porre con forza il tema della qualità degli spazi al di fuori degli eventi eccezionali. Spazi interni ed esterni. Se vogliamo una scuola dei laboratori, e quella a tempo pieno è la scuola dei laboratori, occorrono spazi attrezzati. In cui è piacevole andare. Sono stato, la settimana scorsa, in Mozambico, ho visitato una scuola primaria di 2.600 bambini che ha 5 aule e 14 alberi e fanno 4 turni scolastici al giorno, anche sotto l'albero. E' una cosa che sembra non vera. Pensavo che si facessero i turni al coperto. Mai mi sarei immaginato che ci potessero essere i turni per stare all'ombra di un albero in mezzo a una specie di deserto. Le nostre scuole non sono questo ovviamente. Abbiamo avuto la moratoria costituita dal calo demografico, che ha consentito ai decisori di dormire sopra. Siamo riusciti, in virtù del calo del numero degli alunni, qua e là per l'Italia, a ricavare anche qualche laboratorio, dentro i volumi che avevamo. Adesso con la ripresa demografica abbiamo di nuovo un problema di costipazione, che diventa non solo fabbisogno di classi, ma se vogliamo un tempo pieno di qualità, di spazi. Non ci possiamo accontentare di un Decreto, benvenuto ovviamente, che ci assicuri più organico docente. Abbiamo bisogno di leggi e risorse che diano alla scuola più spazi, e ho detto spazi, non ho detto aule. La teorizzazione pedagogica ha elaborato cose importanti in proposito. Voglio rivendicare una cosa che non si dice mai, quando si parla bene di Bologna. Nella scuola dell'infanzia di Bologna sono stati progettati, molti assessori presenti lo sanno, degli spazi che fanno ancora scuola a livello mondiale per la loro funzionalità a modelli pedagogici avanzati.

Visto che insegno tecnologia dell'educazione, indico come ulteriore punto qualificante quello relativo alle nuove tecnologie: agli strumenti delle cosiddette ICT (in Italia TIC) "Information and Communication Technologies. Abbiamo scuole che riescono a realizzare a fatica un laboratorio informatico, in un mondo in cui, da almeno 10 anni, sappiamo che i laboratori informatici non andrebbero più fatti, perché i computer, mica uno solo, dovrebbero essere in ogni classe. Ci sono pregevoli sperimentazioni nella nostra regione, nella nostra provincia, nel comune di Bologna, ma sono sperimentazioni, coinvolgono solo alcune scuole. Oggi qualsiasi modello pedagogico di qualità non può prescindere dalla presenza di strumentazioni che non sono soltanto i computer. Il digitale ormai è andato ben oltre il computer e ha prodotto strumentazioni specifiche per i laboratori scientifici. Ci lamentiamo della scarsa presenza dell'educazione scientifica nelle nostre scuole superiori o universitarie, abbiamo corsi di laurea importanti e fondamentali che facciamo fatica a salvare per carenza di iscritti. Ma con quale cultura della scienza, della sperimentazione, dello strumento, del laboratorio si sono incontrati i nostri ragazzi a partire dalla scuola dell'infanzia nel loro percorso scolastico?

Spazi ed edilizia scolastica

Gli strumenti per information and communication technology

Nessuna. Quando frequentavo il Liceo classico, a Modena, un bidello, 3 volte in 5 anni, ci ha fatto “vedere” un esperimento. In troppe scuole non è cambiato quasi nulla da allora.

Un’ultima riflessione. La professionalità dell’insegnante. E’ chiaro che un modello del tempo pieno così come ho cercato di delinearlo, funziona solo se c’è un insegnante, un team di insegnanti, professionalmente evoluto, capace, competente, responsabile. Agli albori del tempo pieno un problema rilevante era lo svecchiamento del corpo docente. Anche oggi il problema è il ricambio generazionale degli insegnanti, ma con un punto di vista diametralmente opposto. Mi sembra di capire che stiamo formando insegnanti, lo dico lacerato, che rischiano di non essere professionalmente all’altezza dell’insegnante non laureato, che sta andando in pensione, per almeno due motivi. E’ un insegnante, quello di nuova generazione, che ha meno conoscenze, meno consapevolezza culturale, meno sapere consolidato, perché viene da una scuola che negli ultimi 30 anni ha fatto fatica a garantire questo a tutti, e in particolare a coloro che scelgono di diventare insegnanti. Spesso sono coloro che non hanno frequentato le scuole più prestigiose. La mia facoltà ha studenti che provengono in gran numero dagli istituti professionali o che hanno votazioni di partenza più basse della media delle altre facoltà. E’ un dato sociologico molto preciso, che deriva anche dallo scarso riconoscimento che ha la professione del docente. Se al mio studente in ingresso chiedete di collocare nel tempo la rivoluzione industriale, troppe volte non è in grado. A un insegnante, specialmente di scuola di base, si chiede di avere grossa capacità di nessi, di raccordi, quindi anche una cultura generale ampia e approfondita, oltre che una cultura specialistica. La capacità di navigare per l’Enciclopedia è quella che i nostri ragazzi non hanno o hanno meno. Lo studente, quando arriva all’Università, arranca non perché gli mancano le nozioni, queste volendo si imparano a memoria in poco tempo, ma perché gli mancano strutture di organizzazione della conoscenza, perché non ha imparato ad imparare.

Segnalo un altro problema. Ancora più grosso, perché la competenza disciplinare la si acquisisce. Il nostro ragazzo non è passato attraverso le lotte, le discussioni che, dagli anni ’60 agli anni ’90, ci hanno visto combattere per un certo modello di scuola. Non è passato per una collegialità a volte anche cattiva, a volte anche ambigua, che ha contraddistinto un confronto duro col vecchio. Provate a chiedere ai miei studenti quando è nato il tempo pieno e per quale motivo c’erano quelli a favore e quelli contro. Non lo sanno, non glielo abbiamo insegnato. Siamo un paese strano. L’articolo 5 della L.53 , tre anni fa stabiliva che entro un anno il Governo doveva riformare il sistema della formazione iniziale degli insegnanti e del loro reclutamento. Non è ancora stato fatto. E’ cambiato il Governo, per quanto mi riguarda in meglio, ma ho comunque molta paura che prevalga un’ottica di natura soltanto disciplinarista. Invece abbiamo bisogno di un’insegnante forte sul piano delle discipline, se devi insegnare una cosa la devi conoscere molto bene, ma abbiamo anche bisogno di un insegnante che abbia una rilevante consapevolezza psicopedagogica e sociopedagogica. Sul profilo professionale degli insegnanti ci si giocherà tutto.

Alla fine di tutti i ragionamenti fatti fino ad ora, c’è proprio la professionalità degli insegnanti. Occorre alzare di molto il tiro. Chiedo

La professionalità dell’insegnante

La consapevolezza psicopedagogica e sociopedagogica

alle organizzazioni sindacali, che ringrazio ancora di avermi ospitato, di alzare moltissimo il tiro. Scusate, non voglio fare delle provocazioni forti, ma credo che si debba lavorare per Contratti che prevedano un insegnante che sta a scuola 36 ore alla settimana, che ha una sala docenti degna di questo nome. Nella scuola che ho visitato in Mozambico hanno 5 aule sole, ma una di queste aule è quella dei docenti. Hanno fatto una buona scelta. I docenti devono stare insieme a scrivere, a progettare, a pensare. L'orario di insegnamento non può coincidere con l'orario docente, non può essere una burla di ore aggiuntive che vengono poi gestite in modi strani. Sia ben chiaro, non sto dicendo che gli insegnanti non lavorano. Quando leggo che un insegnante è un fannullone, mi viene una rabbia... Ci saranno anche insegnanti fannulloni e incompetenti, come ci sono ministri fannulloni e incompetenti, come ci sono salumieri fannulloni e incompetenti. L'insegnante deve essere messo in condizione di stare di più a scuola e di diventare, di essere, un intellettuale, a scuola. E' il discrimine fondamentale, per il modello di una scuola importante per i bambini, per le bambine, come vorrebbe essere il tempo pieno.

INTERVENTI

Silvana Loiero

Dirigente scolastico – membro della Commissione delle Indicazioni nazionali per il curricolo, 2006

Nei giorni scorsi è stato presentato a Roma, nel corso di una conferenza stampa, il testo delle Nuove Indicazioni per il curricolo.

Si tratta di un volumetto distribuito a tutti gli insegnanti, dalla scuola dell'infanzia alla scuola del primo ciclo, che contiene un testo breve e di semplice lettura, con un lessico noto ai docenti, e che riflette tutte le migliori pratiche della scuola attuale. Le Indicazioni sono concepite come punto di partenza e non come punto di arrivo, nel senso che gli insegnanti hanno la possibilità di metterle in pratica per un periodo di due anni effettuando ricerca-azione e formazione; a conclusione dei due anni saranno raccolti tutti i loro suggerimenti, le proposte di modifica e miglioramento, per varare il testo definitivo.

Il testo attuale è dunque un testo da migliorare. È stato frutto del lavoro di vari gruppi nel corso di alcuni mesi e in un tempo abbastanza breve.

All'interno c'è un primo documento dal titolo "Cultura Scuola Persona", presentato i primi di aprile a Roma, alla presenza del filosofo francese Edgar Morin. Tale documento esprime le motivazioni sottostanti alle Indicazioni, e cioè quelle di una riforma culturale della scuola, riforma che appare oggi il problema fondamentale. Ci sono poi le Indicazioni vere e proprie per la scuola dell'infanzia e per quella del primo ciclo: una breve premessa relativa alle grandi finalità è seguita dai campi di esperienza per l'infanzia e dalle discipline per il primo ciclo. Queste ultime vengono presentate all'interno delle aree disciplinari, per sottolineare la possibilità che le varie discipline possano integrarsi e i saperi essere interconnessi, con conseguente collaborazione fra i docenti. Delle discipline sono presentati gli obiettivi di apprendimento per la terza e la quinta classe primaria e per la terza media, e i traguardi per la fine della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e media: saranno utili agli insegnanti per ridefinire meglio il curricolo, migliorare le pratiche didattiche e favorire l'apprendimento di tutti i bambini, nessuno escluso. L'elaborazione del curricolo sarà infatti compito delle scuole, secondo le migliori pratiche consolidate.

Si riparla oggi di curricolo dunque, nell'accezione ormai radicata nei docenti e nel lessico educativo della scuola italiana, in direzione di quanto previsto dal Regolamento per l'autonomia (D.P.R.275/99). Accezione che, in senso ampio, fa riferimento al curricolo come all'organizzazione e all'articolazione interna di un corso di studi nel suo complesso, cioè un itinerario formativo nell'ambito del quale si collocano in modo organico gli specifici curricoli relativi alle varie discipline. Un itinerario che è un percorso e quindi dà bene l'idea del dispiegarsi nel tempo, della gradualità, della progressione.

Le Indicazioni per il curricolo: un punto di partenza; un testo da migliorare

Il problema della riforma culturale della scuola: aspetto fondante delle Indicazioni

Alle scuole il compito di elaborare il curricolo

Dicevo prima che il documento "Cultura Scuola Persona" fornisce un quadro di riferimento in direzione della riforma culturale della scuola, in relazione alle sfide che i nuovi scenari culturali e sociali pongono e alla necessità di formare delle persone capaci di affrontare i grandi problemi della contemporaneità. Oggi è diffuso il termine "complessità" che rimanda al processo di globalizzazione, inteso come acquisizione di un'interdipendenza "planetaria" da cui ormai nessuno si può sottrarre e che influenza la vita sia delle singole persone che della comunità. Conosciamo le situazioni di natura multi e pluri-etnica che si accentuano ogni giorno di più; siamo consapevoli del fatto che le distanze mutano i loro confini e i vari legami identitari e le appartenenze si fanno plurimi, mobili; ci troviamo davanti a una serie di cambiamenti improvvisi. A questo proposito il filosofo Edgar Morin usa spesso un'immagine: dice che il nostro pianeta è come una nave spaziale, che viaggia grazie alla propulsione di 4 motori scatenati: scienza, tecnica, industria, profitto. "E nello stesso tempo la minaccia nucleare e la minaccia ecologica che gravano sulla biosfera impongono all'umanità una comunità di destino. Così è diventata vitale la consapevolezza di questo destino planetario che stiamo vivendo."

La consapevolezza di quello che sta succedendo intorno a noi è ancora più importante quando si è insegnanti e si è perciò costretti a ripensare il proprio ruolo di docenti chiamati a far emergere una nuova idea di cultura per poter "educare all'era planetaria". Quando si è chiamati cioè a formare degli allievi che possano vivere in questo nuovo scenario e adattarsi alle nuove situazioni. La domanda più importante diventa allora la seguente: qual è il futuro per la parola cultura?

Il testo delle Indicazioni si muove proprio in relazione a tale domanda e cerca di dare risposte prendendo in esame alcuni aspetti, primo fra tutti quello della conoscenza e della sua formazione. Nel testo delle Indicazioni si legge che i ragazzi di oggi imparano più fuori della scuola che a scuola, si abituano a modi di pensare molto più rapidi e per allusioni, a messaggi più brevi che percepiscono in tempi rapidissimi. Qualcuno si chiede se la scuola deve rinunciare alla propria funzione. La risposta è no; anzi, a maggior ragione, oggi la scuola diventa di importanza fondamentale: deve svolgere un'attività di filtro e di interconnessione per tutte le esperienze di tipo cognitivo ed emotivo che i bambini effettuano al di fuori della scuola, esperienze che potrebbero portare ad un'eccessiva dispersività e frammentarietà. I docenti devono prestare attenzione al fatto che i bambini non solo acquisiscano ma rielaborino le loro conoscenze, e acquisiscono soprattutto strategie di pensiero che consentano di selezionare i dati pertinenti, di mettere le immagini in connessione con i concetti e in connessione con altri significati; devono abituare i bambini ad usare abilità di ragionamento e di pensiero e quindi sviluppare processi di natura logico-argomentativa. L'idea dello sviluppo del pensiero critico e riflessivo attraversa in vari punti le pagine delle Indicazioni. E' evidente allora che non si tratta di accumulare contenuti, di immagazzinare informazioni, ma si tratta di porre molta attenzione alle modalità con cui i ragazzi organizzano le proprie conoscenze, attenzione al processo dell'apprendere più che ai risultati, e ai meccanismi attraverso cui la conoscenza viene trasformata e assimilata più che ai contenuti di tale conoscenza. L'obiettivo diventa

Complessità, globalizzazione, interdipendenza planetaria

L'immagine della nave spaziale citata da E.Morin

Il nuovo umanesimo come futuro della cultura

I luoghi di formazione delle conoscenze

Lo sviluppo del pensiero critico e riflessivo

quello di aiutare i ragazzi a costruire delle mappe cognitive che possano accrescersi, affinarsi, ma che possano anche ristrutturarsi, cioè aiutare i ragazzi a rendere flessibile l'uso della conoscenza stessa acquisita. Soltanto una persona in possesso di flessibilità cognitiva può affrontare in modo adeguato le situazioni nuove, impreviste e complesse, che si presentano in un futuro non predeterminato.

A ben vedere, uno dei prerequisiti dello sviluppo di tale flessibilità cognitiva è la consapevolezza, da parte di una persona, della complessità delle interconnessioni fra i concetti, complessità che rispecchia la molteplicità di relazioni possibili tipiche del sapere. Dalle origini dell'umanità gli uomini si sono posti delle domande, hanno risposto a tante questioni, su se stessi, sugli altri, sul mondo, costruendo così i saperi che sono arrivati fino a noi; non l'hanno fatto in modo frammentario, diviso o spezzettato, ma l'hanno fatto guardando i problemi da un punto di vista globale.

Ed è proprio su tali relazioni possibili tra i saperi che le Indicazioni mettono l'accento: una relazione e integrazione reciproca per favorire una conoscenza multidimensionale dei fenomeni umani, necessaria per comprendere la complessità del reale. Si parla in tal senso di un "nuovo umanesimo": l'idea è quella integrare le conoscenze per poter collegare la cultura umanistica con la cultura scientifico- tecnologica , per portare i ragazzi a conoscere e interpretare i fenomeni sociali nel loro complesso, a interrogare i vari fenomeni da una prospettiva globale.

Emerge l'idea che occorre fornire ai bambini gli strumenti culturali e le competenze che possano poi portarli a governare in modo consapevole i problemi epocali che abbiamo di fronte ; si sottolinea la consapevolezza della corresponsabilità di appartenere ad un'unica comunità di destino, che è planetaria...ma non solo. Si parla infatti al tempo stesso della promozione di un sentimento di appartenenza alla propria comunità nazionale, un sentimento di appartenenza forte, aperto ad altre esperienze e ad altre culture, nella convinzione che ognuno partecipa ad altre comunità oggi in fase di formazione, prima fra tutte quella europea.

Imparare ad essere cittadini in grado di conservare la propria identità nazionale e di rapportarsi alle altre culture, rispettando e riconoscendo il valore della diversità come fonte di arricchimento, diventa allora una necessità. Ecco perché l'educazione alla cittadinanza rappresenta un filo conduttore che attraversa le Indicazioni e diventa una delle grandi finalità della scuola . Un filo conduttore che attira attorno a sé altri termini riferiti ai principi ed ai valori della democrazia : i diritti umani; la tolleranza , il rispetto reciproco e l'accettazione delle differenze; la partecipazione e la cooperazione; la coesione sociale e la solidarietà; l'uguaglianza e la giustizia sociale. Termini che pongono in primo piano l'aggettivo "*democratico*" come aggettivo utile a qualificare la cittadinanza e la corrispettiva *educazione* che spetta alla scuola. L'"educazione alla cittadinanza democratica" deve mirare pertanto alla costruzione di identità personali e collettive e alla promozione di una cultura della democrazia e dei diritti dell'uomo, in una dimensione europea : essere cittadini "attivi" e "responsabili" vuol dire contribuire allo sviluppo e al benessere della società nella quale si vive , diventando capaci di esigere i propri diritti, ma anche di contribuire in modo consapevole alla risoluzione di problemi.

Mappe critiche ed uso flessibile delle conoscenze acquisite

La conoscenza multidimensionale dei fenomeni umani

Imparare ad essere cittadini responsabili

Principi e valori della democrazia

In un articolo di pochi giorni fa sul quotidiano “La Repubblica” lo storico Aldo Schiavone scrive in proposito: ” Nelle società "postdemocratiche" di massa non è più la democrazia che deve penetrare nella scuola, ma è la scuola a garantire la vita stessa e il perpetuarsi della democrazia, che ha bisogno, per mantenersi, di saperi che circolano, di diversità culturali, di conoscenze, di senso critico diffuso, di competitività intellettuale. E ha bisogno perciò di una scuola in piedi, con una spina dorsale, con insegnanti che riscoprano il gusto (e i vantaggi) dell'autoformazione, della valutazione (per se stessi e per i loro studenti) e della carriera. Una scuola giusta ed equa, ma che non abbia paura di insegnare ai giovani che apprendere costa fatica - spesso autentica sofferenza - e comporta disciplina, misura, severità, riconoscimento del merito.”

Scuola e democrazia

Bene, è proprio una “scuola in piedi” che ci viene indicata oggi dal testo ministeriale, una scuola con una spina dorsale che realizzi il suo compito prestando molta attenzione alla predisposizione del “contesto di apprendimento”.

Nuove caratteristiche di una scuola giusta ed equa

L'idea di contesto (dal latino contextere e cioè contessere) dà l'idea della relazione fra tutti gli elementi che favoriscono l'apprendimento e che rappresentano tanti fili intrecciati, tessuti, appunto, insieme. Usare la parola contesto rende bene l'idea di interazione e di scambio tra tutte le parti che concorrono al processo, l'idea dell'integrazione tra le esperienze di docenti e allievi sulla base di scopi e interessi comuni. L'apprendimento scolastico non è un processo individuale e separato dalla situazione in cui si verifica; si realizza invece in un contesto di attività strutturate, attraverso una serie di interazioni che le persone (insegnanti, allievi...) svolgono tra loro e con gli strumenti della propria cultura, e si caratterizza pertanto come processo intersoggettivo che implica collaborazione e condivisione.

Una “scuola in piedi” e il suo contesto d'apprendimento

Una adeguata organizzazione del contesto consente di fornire tutte le opportunità perché gli allievi possano fare “pratica” di cittadinanza, possano cioè essere messi in condizione di rispettare se stessi e gli altri, di sviluppare la fiducia in sé e i comportamenti responsabili verso gli altri, di manifestare lo spirito di solidarietà, di imparare a discutere e ad argomentare le proprie opinioni, ad ascoltare e a tener conto dei punti di vista diversi, a risolvere pacificamente i conflitti. Se la scuola diventa un ambiente democratico, in un clima di fiducia e di responsabilità, gli allievi possono fare esperienza di “apprendistato” democratico e svolgere un ruolo attivo di partecipazione; possono acquisire e applicare conoscenze, valori e competenze fondamentali per promuovere una cultura democratica.

La scuola deve insomma diventare una “comunità di pratiche”, e cioè un luogo nel quale si attuano importanti esperienze culturali, ludiche, sportive, artistiche ecc. ma che si connota altresì come spazio di socialità in cui si intesse una rete di relazioni personali e sociali significative.

Una comunità di pratiche

Ciò che nelle Indicazioni si sottolinea è dunque la dimensione sociale dell'apprendimento, ancora di più della dimensione individuale. Per sottolineare la dimensione comunitaria dell'apprendimento e le relazioni significative che devono caratterizzare la vita di classe, si parla di aiuto reciproco, di apprendimento nel gruppo cooperativo, di apprendimento tra pari, si parla cioè di tutte modalità di lavoro che comportano interazione e

collaborazione. Gli alunni interagiscono tra di loro e con gli insegnanti e imparano insieme agli altri, con varie modalità di lavoro di gruppo. E soprattutto imparano in modo attivo. Ne deriva un'idea di apprendimento come di un processo attivo e complesso in cui si intrecciano vari elementi, non soltanto cognitivi ma anche emotivo/affettivi e relazionali. Le situazioni che spingono gli allievi nelle condizioni di ricercare, trovare risposte, fare analisi e confronti, sono quelle legate al "fare". Nelle Indicazioni si parla in proposito di "percorsi in forma di laboratorio, per favorire l'operatività e allo stesso tempo il dialogo e la riflessione su quello che si fa".

Ho dato soltanto dei flash sul testo delle Indicazioni, flash che non corrispondono ai messaggi mediatici di questi ultimi giorni che ne hanno invece messo in rilievo la "serietà" attirando l'attenzione sulla grammatica e sulle tabelline. In realtà nelle Indicazioni non si parla di grammatica ma di riflessione sulla lingua, fatta a partire dalla lingua che il bambino usa, con modalità di osservazione e scoperta dei meccanismi linguistici.

In conclusione vorrei sottolineare un'idea costante nel testo delle Indicazioni: quella di "trovare legami": tra le conoscenze, tra gli insegnanti, tra i bambini.....legami tra le discipline ma anche tra le persone, in un'ottica di dialogicità e di scambio. Io penso che per fare tutto questo ci sia bisogno di tempo: per parlare, discutere, argomentare, ascoltare e farsi ascoltare..... Se, con una battuta che ricalca il meteo o una nota trasmissione televisiva, ci chiediamo "che tempo fa?", possiamo rispondere che per la scuola oggi non fa "bel tempo". Lo storico Schiavone, nell'articolo che ho sopra citato, scrive ancora: "Come ogni settembre milioni di ragazzi e di insegnanti stanno per farvi ritorno e si annuncia qualche assennato intervento sui programmi ... si può provare a parlare per una volta di idee, progetti ed energie?". Io mi sento di rispondere di sì: vale ancora la pena di parlarne.

Un'idea costante: "trovare legami"

Mario Ambel

Insegnante, Direttore di Insegnare, CIDI

Partirei dalla conclusione di Silvana Loiero sul rapporto fra democrazia, cittadinanza e scuola, perché penso che tutti noi siamo convinti da tempo, forse un po' presuntuosamente, che il ruolo dell'insegnante sia anche quello di essere un costruttore di democrazia e sicuramente l'esperienza del tempo pieno, l'esperienza storica, la sua crisi, il suo tentativo di rilanciarsi nei termini che Guerra ci indicava sono sicuramente qualche cosa che ha a che fare strettamente con l'istruzione, la formazione ma che attraversa profondamente un'idea di società e quindi fundamentalmente un'idea di democrazia. Mi viene anche da dire, però, che se la società, se tutto ciò che sta attorno alla scuola, dai media, alla famiglia, alle altre agenzie che ogni tanto un po' frettolosamente vengono chiamate formative, esercitano quotidianamente la distruzione sistematica dei presupposti valoriali e culturali della convivenza civile e della democrazia, allora il compito della scuola diventa ancora più pesante.

Nel merito, vorrei proporvi alcune riflessioni, in parte legate al passato, cosa che appare inevitabile, ragionando di tempo pieno, e in parte invece più legate al rapporto con l'oggi e quindi anche con le recenti *Indicazioni per il curricolo*, cui faceva riferimento Loiero, esponendocene le finalità e le caratteristiche di fondo.

Qualche tempo fa, all'incirca alla fine del primo anno morattiano, a Torino, CIDI, MCE e Proteo organizzarono un convegno dedicato al rapporto fra tempo e scuola elementare e media, proprio perché c'era la pressione del taglio dei tempi, dell'attacco al tempo pieno. In una delle riunioni preparatorie in cui cercavamo di spiegare, di dirci e di ricordarci quali erano le differenze fra la nostra idea di scuola e quella che ci sembrava che venisse proposta dai primi provvedimenti morattiani, uscì, da parte di Domenico Chiesa, come sintesi di un sentire comune questo slogan: "Per una scuola dei tempi distesi", che poi usammo in quel fortunato convegno; fortunato anche perché vide una grandissima partecipazione di persone. E quel momento per noi fu molto importante perché ci aiutò a ricominciare e a ragionare sulle cose che diceva Guerra. E, in quel momento, come sempre, ragionare sui tempi voleva dire prima di tutto contrastare la frenesia, la corsa, e soprattutto l'irresponsabilità della corsa che si porta appreso tutto il fardello culturale e comportamentale legato a una visione competitiva e consumistica della società e della conoscenza. Inoltre quel ragionamento includeva la consapevolezza di chi il tempo pieno l'aveva voluto, vissuto e di cui ne aveva vissuto anche successivamente la crisi, l'esigenza di riempirlo di contenuti nuovi, proprio per contrastare ciò che stava accadendo.

Dell'esperienza storica del tempo pieno, restano molte cose, ma in particolare alcune che recentemente sono state messe più profondamente in discussione. La prima è inevitabilmente il rapporto col mandato

Insegnante costruttore di democrazia

Una scuola dai tempi distesi

costituzionale: la scuola del tempo pieno continua a voler essere una scuola che guarda all'articolo 3 della Costituzione, mentre dalle normative morattiane in poi c'è stato uno scivolamento dall'articolo 3 della Costituzione, che - come ben sappiamo - affida alla Repubblica il compito di rimuovere gli ostacoli che impediscono la cittadinanza, all'articolo 4, quello che impegna i cittadini a concorrere allo sviluppo del paese con un lavoro intellettuale o manuale. E non è una differenza da poco: per la scuola è un arretramento ideale di enorme gravità.

**Una scuola dell'art.3
della Costituzione**

La seconda riflessione sul passato riguarda la consapevolezza che l'esperienza del tempo pieno è stata buona, fino a quando quel modello educativo non era mosso da tanti progetti diversificati, ma veniva alimentato da un solo grande progetto: insegnare, ovvero mettere in atto processi di insegnamento-apprendimento efficaci e funzionali per tutti gli allievi. E si poteva persino permettere l'utopia pedagogica di voler raggiungere per tutti gli stessi livelli di apprendimento (almeno quelli che garantiscono identità e cittadinanza), ben sapendo che anche quando era un'utopia, non bisognava rinunciare a cercare di renderla il più possibile praticabile e praticata.

**Un unico grande
progetto**

Infine, ed è anche questa una caratteristica da cui oggi è importante ripartire, il tempo pieno era una scuola che intendeva intercettare, elaborare e costruire percorsi di senso credibili per gli allievi reali che aveva davanti e non per allievi ideali e, mentre entriamo nelle nostre attuali classi pluriethniche, dobbiamo ripensare al fatto che non a caso la scuola a tempo pieno nacque in zone di forte immigrazione interna, in luoghi e contesti talvolta caratterizzati da forte conflittualità sociale e culturale; fu inventata e realizzata per garantire incontro e integrazione. E oggi sappiamo come costruire percorsi di senso funzionali agli allievi reali stia diventando sempre più difficile anche per quelli che con qualche giusta provocazione prima chiamavamo "bianchi nativi". Anzi sono talvolta proprio loro a subire la pressione devastante di modelli consumistici di vita a bassa significatività culturale; e talvolta anche esistenziale.

**Percorsi di senso
credibili per allievi
reali**

Vengo ora al secondo ragionamento, legato più direttamente all'oggi. Sono stato ieri l'altro in una delle storiche zone della scuola del tempo pieno della cintura torinese, e le colleghe mi hanno mostrato un documento di attenzione e di allarme, che hanno inviato alla Direzione regionale e alla Regione Piemonte. In quel documento affermano, tra l'altro, che pare loro sempre più difficile, negli ultimi quattro o cinque anni, realizzare una didattica laboratoriale, cooperativa e metacognitiva. Ovvero proprio quello di cui ci sarebbe bisogno. Si tratta infatti di una denuncia non delle cause del malessere, ma della progressiva impossibilità di adottare la soluzione: voler fare una didattica operativa e metacognitiva al posto di una didattica trasmissiva, ovvero realizzare i presupposti di quell'innovazione di cui parlava Loiero.

**Didattica laboratoria-
le, cooperativa, meta-
cognitiva**

Quelle maestre denunciavano la difficoltà di realizzare proprio il tipo di scuola funzionale ai bisogni dei loro allievi, perché ne vedevano ridursi gli spazi strutturali e di risorse, ma anche nel dialogo con le famiglie, anche nella fragilità dei soggetti con cui operano; perché non è facile realizzare la didattica metacognitiva con i figli protetti della culla

termostatica; perché non è facile realizzare la didattica cooperativa, in cui si costruisce ad esempio un processo di valutazione fra pari, con soggetti che vengono a scuola solo per competere col vicino di banco e si accontentano di un qualsiasi voto purché superiore a quello del loro soggettivo e individuale “competitor”.

Queste colleghe raccontavano di “prove di ingresso” nella scuola elementare di commento a semplici situazioni che chiedono ai bambini di affrontare una situazione problematica, di formulare di ipotesi, che fino a qualche anno fa producevano confronto, dialogo, interesse e che oggi invece producono nervosismo, disagio, senso di frustrazione o addirittura panico e ansia da prestazione! Bisogna riaprire un dialogo costruttivo e serio con le famiglie, per evitare il tempo pieno della delega e per creare i presupposti condivisi per realizzare quel tipo di didattica di cui avremmo bisogno e che in buona misura anche le Indicazioni accomandano.

Recuperare una condivisione progettuale fra scuola, famiglia e società è una pre-condizione essenziale, per applicare le *Indicazioni per il curricolo* ma soprattutto per trovare risposte a una serie nuova e drammatica di problemi che abbiamo di fronte. È ad esempio molto importante che le Indicazioni restituiscano la scuola (e quindi anche la dialettica scuola-famiglia) alla progettazione curricolare, chiudendo la fase perniciosa dei “piani di studio personalizzati”, nei quali, in nome di una malintesa centralità delle persone o delle indubie componenti individuali dei processi di apprendimento si legittimavano idee e pratiche di scuola a domanda e a offerta individuale e familistica. È importante che si sia fatta la scelta dei “traguardi per lo sviluppo delle competenze” che impongono alla scuola una concezione complessa dei rapporti fra conoscenza, abilità e atteggiamenti soggettivi (più complessa anche di quanto le singole discipline abbiano saputo interpretare nella declinazione di loro “obiettivi”). Ma tutto questo non ha nulla a che vedere con il riassunto delle Indicazioni “in pillole” (letterale dall’home page del sito del Ministero) o con alcune semplificazioni mediatiche dedicate al nome dei fiumi, alle tabelline o alla grammatica. Cose serissime e degne di ogni rispetto che evocano però scenari pedagogici e pratiche didattiche che sono l’esatto contrario della scuola cooperativa, che costruisce saperi e competenze. Bisogna fare attenzione: a scuola, abbiamo capito ormai da tempo, che quando si invita all’innovazione, bisogna farlo con coraggio e coerenza: non si deve lasciar aperta la scappatoia di una didattica più tradizionale e consolatoria. Se si vuole la scuola delle competenze, non bisogna lasciar spazio e legittimazione alla scuola della trasmissione nozionistica.

Anche perché in gioco non ci sono solo questioni di didattica! In un momento in cui il paese discute con drammatica assenza di serenità di quelle che ieri (7 settembre 2007) Caselli chiamava sull’Unità le “manette della paura”, a me è sembrato di sentire, in questo... tintinnare di fiumi e di tabelline, un vago richiamo all’ordine, alla sicurezza, alle buone regole consolidate di un tempo. Mi è sembrato di sentire l’eco di una non sempre lucida revisione in atto nella cultura progressista di questo paese. Allora io, che non mi occupo di giustizia, ma so bene da più di trent’anni quali siano i complicati rapporti diretti o indiretti, ad esempio, fra insegnamento della grammatica (e della matematica) e democrazia, vorrei che fosse evitato con scrupolo ogni rischio di evocare e legittimare

Il mito della competizione genera frustrazione, ansia

La condivisione progettuale tra scuola, famiglia, società

Indicazioni e concezioni complesse

Niente spazio a didattiche tradizionali

Il rischio del “tintinnar di tabelline”

scenari culturali e ideologici che sono l'esatto contrario degli ideali e delle pratiche con cui abbiamo costruito il tempo pieno (o, per dire, l'educazione linguistica democratica), ma sono anche l'esatto contrario dei presupposti che Loiero prima assegnava alle linee di indirizzo delle Indicazioni.

Chiudo queste riflessioni sull'oggi, indicando tre gravi carenze del processo di innovazione, così come si va configurando. La prima è ovvia, scontata, ma da non sottovalutare: il rapporto fra le Indicazioni e le condizioni strutturali per realizzarle. A fronte di una società sempre più complessa, se le condizioni strutturali e le risorse non migliorano, rischia di diventare sempre più pericoloso alzare il tiro delle richieste culturali, perché la scuola della complessità, della centralità della persona, della cittadinanza, anche "solo" delle "competenze" costa di più di quella che si limita a trasmettere conoscenze.

Ma ci sono anche altre due gravi carenze: la prima, il raccordo col biennio. Anzitutto manca il raccordo nella scrittura delle indicazioni, che ha fatto perdere un'occasione importante di delineare un'effettiva linea di sviluppo progressivo e coerente, che dalla scuola dell'infanzia giungesse fino a questo tanto travagliato "innalzamento" dell'obbligo. Ma ci manca anche la certezza che nello scrivere le indicazioni per la scuola di base e nello scrivere gli indirizzi per l'innalzamento dell'obbligo si sia data la stessa risposta a che cosa si debba intendere oggi per "società della conoscenza". Ho come il sospetto che continui a esserci il rischio che per la scuola di base si dia - giustamente - una risposta attenta ai diritti di cittadinanza, di un soggetto che non ha solo bisogno di competere o di competenze tecniche e professionali, ma ha bisogno di cittadinanza e di competenze culturali; mentre si fa fatica ad assumere la stessa logica, per la scuola superiore, per tutta una serie di motivi e di interessi, ma anche per mancanza di elaborazione culturale. È purtroppo vero che la scuola superiore italiana, oggi, non è in grado di declinare e di interpretare il concetto di competenza culturale per la cittadinanza, così come gli viene chiesto e finisce con l'imitare o prendere a prestito (anche nei documenti ministeriali) elaborazioni che appartengono ad altri contesti, ad esempio la formazione professionale. La scuola superiore ha bisogno di costruirsi e di praticare un concetto di competenza culturale per la cittadinanza attuale, forte, credibile, capace di rispondere ai bisogni di istruzione, alla crescita della demotivazione e della sfiducia, alla crisi del rapporto con la scuola e l'educazione prima che per rispondere a fini di più o meno immediata spendibilità.

Ultima grave carenza: la valutazione. La scuola - se vuole essere laboratoriale e coinvolgere il protagonismo degli allievi - o mette in crisi profondamente il suo vissuto valutativo, ribaltandone le pratiche, invertendo il concetto di valutazione e di competitività, che instilla negli allievi, oppure non realizzerà mai né la didattica cooperativa che fu del tempo né quella delle competenze di cittadinanza che le richiede oggi l'Europa. Non è un caso che nel tempo pieno, una delle prime cose che mettemmo allora in discussione fu proprio il modello valutativo, il che cosa voleva dire dare voti, valutazioni, giudizi.

Il tema è urgente e serio. Purtroppo le normative sulla valutazione sono sempre cogenti: a gennaio uscirà la direttiva sulla valutazione. È allora

Indicazioni e condizioni strutturali per realizzarle

Il raccordo col biennio

Il rischio delle due logiche

Ribaltare le pratiche della valutazione

indispensabile che la riflessione sulle indicazioni affronti con coraggio il nesso fra apprendimento, realizzazione di un certo tipo di scuola e valutazione. Perché una cosa è pericolosissima eppure sembra una tentazione di molti: accelerare i processi di certificazione delle cose non fatte. Lo scorso anno ci siamo opposti all'idea che non ci si preoccupasse tanto di realizzare una scuola delle competenze, quanto di certificare competenze che nessuno aveva acquisito. Perché questa pressione certificatoria può fare molto male, il male peggiore che può vivere la scuola: invece di certificare le cose effettivamente fatte, fare le cose che bisogna certificare. E questo è un altro modo con cui non cresce il dibattito, non cresce la scuola, ma la si costringe dentro un obiettivo predeterminato, non da una dialettica professionale ma da una griglia di valutazione. Il lavoro sulla valutazione dovrà essere questo uno dei compiti prioritari di questa fase di "sperimentazione" delle Indicazioni. Così come dovrà esserlo, e con la messa in gioco di molte cautele e di reali competenze, il rapporto fra valutazione degli apprendimenti esercitata dalla docenti e dalla scuola e valutazione di sistema.

**La pressione certifi-
catoria**

Sandra Tassi*
Pedagogista

* testo scritto della relazione

Quanto andrò dicendo non supplirà a indicazioni, osservazioni e riflessioni che avrebbe fatto il prof. Giovello, ma va piuttosto nella direzione di quanto è stato detto in particolare dal prof. Guerra: non già, ovviamente, nei termini della “integrazione”, ma perché ritengo che alcune osservazioni vadano riprese e ri-sottolineate.

Ripensare il tempo pieno

Di cosa si è parlato finora? Delle *ragioni sociali* che stanno a fondamento del tempo prolungato. Orbene, queste ragioni sociali – che è dato di cogliere alle origini della sua introduzione nella scuola – continuano a valere pienamente nel presente. E’ un dato da sottolineare; e su cui è forse opportuno riflettere, passando attraverso alcune categorie concettuali di fondo.

Le ragioni sociali del tempo pieno

Dopo mezzo secolo da quando don Milani, qui citato più volte, ha iniziato ad occuparsi di educazione popolare, e da quando il movimento femminile ha posto il grande tema del lavoro e della integrazione sociale delle donne, si può oggi affermare che la famiglia attuale ha gli stessi problemi della famiglia di ieri: problemi che si traducono nella oggettiva esigenza di trovare significativi supporti sociali per poter svolgere i propri compiti educativi. Sono cambiate le circostanze, non i termini della questione: ieri la famiglia disponeva, forse, di un tempo adeguato per occuparsi dei figli, ma mancava assai spesso delle necessarie competenze; oggi, in una società in cui il livello di istruzione si è molto elevato e generalizzato, ha probabilmente le competenze, ma manca del tempo richiesto dalle cure educative dei figli.

La famiglia

Le donne, oggi come ieri, sono *madri, spose e lavoratrici*: una triade di “funzioni” che rende particolarmente gravose le loro condizioni di vita; ancora più gravose, del resto, nel caso in cui la “triade” si spezzi nella famiglia monogenitoriale. Dopo aver maturato la piena coscienza del loro posto nel mondo, oggi vedono compromesse le prospettive di espansione e sviluppo della loro personalità, prese come sono dal vortice dei condizionamenti economici della vita familiare. So bene che si potrebbero inserire, qui, numerose riflessioni di diversa natura, ma si rischierebbe un astratto moralismo. Occorre invece fare i conti con la realtà, e muovere dalla presa d’atto che simile realtà non è modificabile dalla pedagogia. I bisogni secondari si sono trasferiti nel posto prima occupato dai bisogni primari, certe gerarchie di valori si sono profondamente modificate, i cambiamenti intervenuti nei comportamenti hanno assunto i tratti di una vera e propria rivoluzione antropologica. Ma tutto questo dice alla pedagogia, almeno in prima istanza, non altro che questo: che essa ha a che fare con tipi umani del tutto “nuovi”, con cui

La condizione femminile.

deve fare i conti. E tra questi *tipi* nuovi (è detto pensando a Weber) ci sono le donne con i loro numerosi pesi da reggere, le loro frustrazioni, i loro compiti.

Si è detto delle donne, perché è ancora un *dato di fatto* che sono le donne a sostenere quasi sempre il peso maggiore nella direzione e nella conduzione educativa dei figli, anche nelle famiglie meglio integrate. La distinzione-separazione dei ruoli persiste anche nelle famiglie di questa nostra società post.moderna.

Abbiamo parlato fin qui di famiglia; ma il termine – e in particolare la realtà cui il termine rimanda – va declinato al plurale. E' un'acquisizione della sociologia; ma soprattutto è un'evidenza empirica: non esiste *la* famiglia, ma esistono *le* famiglie, un'ampia gamma di tipologie familiari, ognuna con problematiche sue proprie. Se è possibile, però, indicare un elemento che le accomuna, questa sembra essere costituito dalla loro atomizzazione, da una sorta di *frammentazione* al loro interno che si prolunga altresì in una *frammentazione* dei loro rapporti esterni. Condizioni esistenziali di vita e di lavoro, modelli di comportamento, valori, riti sociali, tutto concorre a rinchiudere la famiglia, le numerose famiglie, nella sfera della loro *intimità*, e qui, nella intimità, a dare espressione alle proprie aspettative e alle proprie frustrazioni.

L'atomizzazione della famiglia

Come abbiamo già osservato, è piuttosto incerto che la maggioranza delle famiglie nella società contemporanea dispongano del *tempo* richiesto dalla istruzione dei figli nel prolungamento domestico del loro lavoro scolastico; assai meno certo è che esse dispongano delle risorse necessarie in ordine ai loro compiti educativi. Se fossimo indotti a generalizzare questi rilievi, li renderemmo inconsistenti e fuorvianti; ma non possiamo neppure relegarli nel limbo di una astratta letteratura sociologica: le tensioni e, a volte, anche la violenza, trovano posto tra le mura domestiche, dove si associano a tensioni e preoccupazioni di varia natura, a frustrazioni spesso corrosive. La famiglia, le numerose famiglie, sono portatrici per dettato costituzionale del *diritto* primario alla educazione dei figli. Il problema è capire fino a che punto questo diritto si traduce in un *dovere pienamente esercitato*. Ieri, nel tentativo di dare una risposta, impiegavamo categorie sociologiche quasi che esistesse una correlazione “naturale” tra classe sociale e potenziale educativo della famiglia, il tutto a svantaggio delle famiglie di classe inferiore; oggi quelle categorie hanno perduto di solidità interpretativa, e comunque c'è una *crisi* delle famiglie che è trasversale, e non risparmia – ed anzi non di rado la complica – le famiglie borghesi. Il tempo scolastico prolungato è una delle possibili risposte pedagogiche a simile crisi: una possibile risposta in ordine alla *istruzione* dei bambini; ed una possibile risposta alla loro educazione. (1)

Concludiamo per questa parte. Le ragioni sociali *originarie* del tempo pieno si sono mantenute inalterate nel tempo; ed anzi si sono complicate, con motivazioni di ordine *educativo* di assoluto rilievo.

Veniamo ora alle *ragioni pedagogiche*, già in parte introdotte dal prof. Guerra in apertura del suo discorso.

Abbiamo richiamato all'inizio la lezione di don Milani, particolarmente significativa in ordine ad una riflessione che voglia andare alla ricerca non solo dei fondamenti *sociali*, ma *psicologici* e *pedagogici* del tempo prolungato. In via provvisoria, potremmo ricondurre quella lezione ad un'unica immagine: l'immagine d'una scuola "che funziona dal primo di gennaio al 31 dicembre, Pasqua e Natale compresi"; oppure ricondurla ad una formula di straordinaria semplicità: "è la parola che rende uguali". Come dire che è l'istruzione, che è la scuola che può colmare le disuguaglianze presenti nella società.

Qui mi sia concessa una breve (apparente) digressione. Tutte le scienze tendono ad accumulare progressivamente i loro saperi integrando in un corpo unitario le loro nuove acquisizioni scientifiche: accade nella medicina, nella chimica, ecc.; e accade nelle scienze umane o scienze dello spirito, con l'accumulo delle categorie di lettura e di analisi sociologica, psicologica, storica, e così via. Ho l'impressione che questo non accada, o accada di rado, per la scienza pedagogica. Mentre le altre scienze tendono a disegnare un movimento a spirale, una linea avvolgente che include e che integra, la pedagogia tende a disegnare una linea spezzata in cui i vari segmenti di sapere si collocano piuttosto casualmente secondo logiche disparate, spesso dettate dalle mode dominanti nelle sue diverse fasi storiche.

Oggi l'accento cade sulla *didattica docimologica*, sulla *programmazione*, le *unità didattiche*, le *verifiche*; ci siamo sentiti dire che Piaget doveva essere sostituito da Bruner, che l'attivismo era morto e sepolto perché non rispondeva alle esigenze culturali di questa nostra società della tecnica e dell'informazione. Questo ci siamo sentiti dire, ed altro ancora.. Immaginarsi se poteva restare un posto libero per la lezione di don Milani, che pure ha introdotto – *praticamente* e non attraverso la chiacchiera sociologica – la categoria fondamentale in educazione, della disuguaglianza del punto di partenza e della uguaglianza del punto di arrivo nei processi formativi, e ha affrontato la questione che così emergeva con un di più di istruzione e un di più di educazione.

Il tempo pieno, appunto. Il quale va dunque considerato come la traduzione in termini giuridici (ordinamento della scuola) e in termini operativi (pratica educativa) di una *struttura profonda* del discorso pedagogico, di una sua *categoria costitutiva* del suo sapere scientifico. Occorre cominciare a dire che il tempo prolungato non richiede giustificazioni sociologiche o psicologiche, non è una risposta contingente a bisogni contingenti di un'epoca storica: ma è la traduzione *metodologica* di una *categoria pedagogica*; non un modello tra i tanti; ma *il* modello della istruzione della educazione: o, almeno di una istruzione e di un'educazione democratica. L'istanza posta da Don Milani della egualizzazione delle opportunità fa parte del corredo *scientifico* della pedagogia democratica, per cui la scuola a tempo prolungato cessa di essere una questione opinabile, per assumere la configurazione del *dover essere* della realtà.

Nato come strumento di integrazione della *istruzione* scolastica, il tempo pieno deve essere oggi chiamato a *ristrutturare l'intero impianto della*

Le ragioni pedagogiche

L'istanza della egualizzazione delle opportunità

Istruzione ed educazione.

vita di scuola, provvedendo in particolare a recuperare il momento della *educazione* che negli ultimi decenni è stato ampiamente e, spesso, consapevolmente trascurato o relegato nella marginalità.

Una breve ulteriore (e solo apparente) digressione. Si è creduto di interpretare le formula di Don Milani con la tecnologia: basti ricordare i protocolli fondati su obiettivi minutamente analitici, la operazionalizzazione degli obiettivi, l'atomizzazione dei percorsi didattici, i corsi di aggiornamento con le prove oggettive di profitto, la statistica, ecc. Don Milani parlava di un *di più di istruzione* e di un *di più di educazione*. E si è risposto con tabelle, numeri e radici quadrate!

Conosciamo le ragioni di quella operazione culturale: ce l'ha resa esplicita una volta per tutte Roberto Massa, con il suo volume *Educazione o istruzione?*: un saggio che andrebbe riletto e meditato più di quanto non si sia fatto nel momento del suo primo apparire. Detto in breve: la scelta della didattica di tipo docimologico, così come è stata introdotta da noi in particolare da Maragliano e Vertecchi, e così come è poi entrata diffusamente nella scuola, è nata dalla separazione introdotta tra *istruzione* e *educazione*: separazione motivata dalla convinzione di dover liberare la scuola italiana da ogni tradizionale residuo ideologico di stampo spiritualistico. Quel che è accaduto, però, è che la messa tra parentesi dello spiritualismo si è tradotta in una messa tra parentesi della educazione *tout court* con la negazione della pedagogia sostituita dalla didattica. (2)

Come se – osserva acutamente il Massa – la messa in discussione dei valori egemoni dello spiritualismo dovesse necessariamente comportare l'espulsione di ogni altro valore, con la conseguenza di negare validità ad ogni possibile discorso pedagogico e educativo. Secondo il Massa citato, è qui – in questa scelta di una didattica tecnologica tutta mantenuta sul piano della istruzione – che si annida la radice più profonda di crisi della scuola del nostro tempo, perché è partendo da qui che la scuola ha smesso di interrogarsi e di cercare risposte alle domande di senso che emergono dalla soggettività degli alunni.

E' un discorso che riprenderemo in sede di conclusione. Qui basti fissare un'acquisizione che giudichiamo fondamentale. Il tempo pieno non può essere pensato come un tempo didattico motivato da sole ragioni *sociologiche* o *psicologiche*: esso deve prendere corpo in un sistema pedagogico che *recuperi le ragioni della educazione accanto alle ragioni della istruzione*. Il tempo pieno esprime una dilatazione dei processi educativi; non è un *tempo pieno*, un tempo otturato, riempito da una congerie infinita di attività: la sua essenza non è quantitativa, ma qualitativa. Quel che il tempo prolungato deve poter consentire è la "perdita di tempo" auspicata da Rousseau: che significa capacità di modulare i tempi di insegnamento della scuola sui ritmi di apprendimento degli alunni, possibilità di compiere operazioni di recupero e di sostegno, disponibilità all'ascolto degli alunni, delle loro distinte soggettività, apertura all'universo della loro affettività, confronto con i loro e i nostri valori.

Il Tempo pieno deve consentire la "perdita di tempo" (J.J. Rousseau)

Tempo pieno e personalizzazione dei percorsi formativi

Concludiamo riprendendo un tema “classico” connesso al tempo pieno quale è quello dello svantaggio socio-culturale che solo nella dilatazione dei tempi dei processi formativi può trovare una qualche positiva risposta.

Ora, è da dire che lo svantaggio socio-culturale conosce oggi un appesantimento per effetto della presenza nella scuola sempre più numerosa di alunni stranieri, cosa che richiede una adeguata differenziazione dei percorsi formativi. Non c'è bisogno di dire, qui, che un discorso di questo genere non ipotizza nessuna emarginazione, separazione di livelli di apprendimento, ecc.: sono insidie che la scuola ha superato da almeno tre decenni, allorché è stata chiamata a creare le condizioni di integrazione sociale e scolastica degli alunni disabili. Qui il discorso è diverso, e si vuole dire questo: le differenze del punto di partenza degli alunni, le differenze dei loro retro-terra socioculturali, della loro “eredità culturale” come è stato detto acutamente, richiedono e impongono percorsi personalizzati; e simile esigenza di personalizzazione è resa ancora più urgente in presenza di differenze che appaiono più marcate rispetto a quelle conosciute in passato. La differenziazione ha infatti qui implicazioni linguistiche e culturali spesso di enorme vastità .

La risposta più adeguata sembra essere quella ipotizzata dal modello della *inte-grazione avanzata* di cui dicono W. e S. Stainback in *La gestione avanzata della integrazione scolastica* (1990). Secondo questo modello la eterogeneità delle classi scolastiche lascia emergere bisogni speciali (*special educational needs*) che non riguardano singoli individui (disabili o svantaggiati socio-culturali), ma interessano la totalità degli alunni, *ciascuno preso nella sua distintività personale*; ragione per cui la scuola è chiamata a dotarsi degli strumenti e delle flessibilità operative (*special educational provisions*) richieste dal diritto di tutti e di ciascuno a svilupparsi ai più alti livelli delle loro potenzialità. In questo quadro, che richiede certamente tra le proprie risorse quella di un tempo dilatato e flessibile in ragione dei bisogni individuali, trovano sede le procedure della *individualizzazione* dei processi di apprendimento nonché le modalità relazionali della personalizzazione dei percorsi formativi. Là dove *istruzione* e *educazione* riprendono a convergere e la soggettività degli alunni pare pienamente recuperata.

Tutto questo per dire quali cose? Almeno le tre seguenti.

→ *La prima*. Il tempo pieno non è il prolungamento del tempo della istruzione, la continuazione e la estensione nel corso del pomeriggio di quello che si fa a scuola il mattino. Il mito delle tre “i” lo abbiamo già liquidato.

→ *La seconda*. Il tempo pieno è un momento della complessiva *ricostruzione* del tempo scolastico: non una aggiunta, una coda, quasi un tempo post-scolastico da accostare ad un primario e precedente tempo scolastico.

→ *La terza*. Se è vero quel che abbiamo detto in precedenza che il tempo pieno è la traduzione pratica di una categoria pedagogica, il modo di

Tre argomentazioni per affermare che il tempo pieno è tempo pedagogico

dare concretezza ad un disegno educativo attento ai bisogni educativi di *tutti* e di *ciascuno*, la forma metodologica di una pedagogia della uguaglianza:

Se questo è vero, allora occorre anche concludere che il tempo pieno è tempo pedagogico in senso proprio e in senso pieno: e dunque insieme, tempo della istruzione e della educazione.

Grazie

Note

(1) C'è peraltro un rilievo aggiuntivo da fare. Sociologia e psicologia ci avvertono che la famiglia moderna costituisce il momento più avanzato del suo sviluppo storico in quanto essa nasce dall'*amore romantico*, e dunque è fondata sulla soggettività del sentimento: ci si sposa per amore e solo per amore, e la famiglia costituisce il luogo dell'autoespressione affettiva dei coniugi e dell'amore dei figli. Senonchè, se è vero che ci si sposa per amore e si sta insieme perché ci si vuole bene, è anche vero che – quando l'amore romantico scema o viene meno – vengono meno anche le ragioni dello stare insieme, e la soggettività dei coniugi non di rado giunge a sacrificare le ragioni affettive dei figli. Ancora una volta non un giudizio di valore, ma una presa d'atto: per riconoscere che la crescente dissociazione familiare pone problemi educativi *nuovi* che non possono non riflettersi sulla scuola.

(2) Il ragionamento di fondo era stato il seguente: la scuola italiana è – anche quando non se ne avvede – tutta attraversata dallo spiritualismo cattolico, per cui – se si vuole liberare da questo suo fardello storico – essa deve rinunciare alla educazione e concentrarsi tutta sulla istruzione. Ora, è vero che far parola di educazione vuole dire, sempre, prendere posizione rispetto ai valori; ma l'orizzonte dei valori è più ampio di quello disegnato dallo spiritualismo.

Stefania Ghedini

Maestra

Vivo la responsabilità di essere portavoce della scuola agita e non soltanto della scuola pensata.

Mi dispiace che ci sia questa separazione, all'interno di questo convegno, fra la mattina in cui ci sono i pedagogisti, gli insegnanti, e il pomeriggio dove ci sono i politici; penso che ai politici avrebbe fatto molto bene essere qui questa mattina ad ascoltare che cosa hanno detto i relatori che mi hanno preceduto. Cercherò di puntualizzare quelle che sono le difficoltà che ogni giorno come maestri, come insegnanti, ci troviamo a dovere affrontare nelle nostre scuole.

Io sono una maestra di scuola primaria.

Mi piace definirmi maestra e non docente, perchè maestra è il termine che più di ogni altro declina l'importanza dell'aspetto educativo che è una parte fondamentale del nostro lavoro e mi piace parlare di scuola primaria non perchè viene prima di altri ordini di scuola ma perchè è fondamentale.

Parto da una domanda: in questi decenni la scuola elementare, **la vecchia scuola elementare**, e parlo di questo ordine di scuola perchè è quello che conosco, è riuscita a concretizzare il dettato dell'articolo 3 della Costituzione? **E' riuscita, cioè, a chiudere la forbice della disuguaglianza sociale? Sì, la risposta è sì.** I dati PISA ci dicono che la scuola italiana è riuscita a fare questo più di ogni altra scuola al mondo.

Come ci è riuscita e come possiamo continuare a farlo?

Sto parlando della scuola statale, la scuola dove stanno dentro tutti: i benestanti, i ricchi, i poveri, i cattolici, i musulmani, gli ebrei, i seguaci di altre religioni, gli atei, gli agnostici, gli iperdotati, i normodotati, gli ipodotati, i diversamente abili, i nomadi, gli Italiani, gli stranieri.

Questo avviene solo nella scuola statale, non nelle scuole private per pochi, non nelle scuole confessionali ed è per questo che non potrò mai rassegnarmi al fatto che risorse economiche vengono stornate dalla scuola statale per essere date alle scuole private: non solo perchè è contro l'articolo 33 della Costituzione, ma perchè è un profondo errore se pensiamo al futuro.

Scopo di questo convegno è capire dove vogliamo andare, se vogliamo andare ancora insieme nella stessa direzione.

La scuola deve garantire: accoglienza, tenuta sociale, condivisione di regole, convivenza civile, confronto fra diverse culture. Io la chiamo la scuola del noi contrapposta alla scuola dell'io. Deve garantire: buone competenze di base, una solida formazione al pensare, deve dare il gusto dell'affrontare i problemi, la curiosità della scoperta, la valorizzazione della creatività individuale e lo sviluppo della capacità metacognitiva. Sono tutti concetti che i relatori che mi hanno preceduto hanno già sviluppato.

**Voce di scuola agita,
non solo pensata**

**Scuola elementare e
disuguaglianza sociale**

Dove vogliamo andare

Il tempo pieno serve per realizzare questi obiettivi? Certo, se non continuiamo a dirci che serve solo per tenere a scuola i figli dei lavoratori che lavorano molte ore, anche perchè la scelta del tempo pieno viene fatta non solo da chi ne ha bisogno materialmente, ma da tanti che credono nella potenzialità di questo modello organizzativo.

Io partirei dal dirvi con quali bambini e bambine mi trovo oggi ad operare.

Sono bambini che devono relazionarsi con molteplici figure di adulti: ci sono i genitori, ci sono i nonni, le baby sitters, ci sono i nuovi compagni, le nuove compagne della mamma o del papà, ci sono gli insegnanti, ci sono gli istruttori sportivi, tutti portatori di stili educativi diversi, spesso anche in contrasto fra loro.

Sono bambini che in molti casi vivono in famiglie che hanno fortissime ansie e fortissime incertezze relative al presente modello socioeconomico. Sono bambini incapaci di mediare e di confrontarsi con i coetanei, soprattutto nei momenti di organizzazione dei giochi e nella divisione dei ruoli.

Sono bambini fragili di fronte alle difficoltà, alle frustrazioni, alle situazioni di impaccio cognitivo, perchè spesso la fretta degli adulti che si occupano di loro previene o addirittura cerca di eliminare dalla loro esperienza l'errore, il tentativo fallito, la ripetizione.

Nella vita del bambino non c'è più la possibilità di provare, di non farcela, di riprovare. Vivono con dei ritmi di adulto, senza la possibilità di gestirsi autonomamente il proprio tempo libero e di vivere momenti di ozio creativo. Rischiano di non essere messi in grado di conoscere il mondo reale attraverso l'esperienza diretta, attraverso la sensorialità, la corporeità; sono sempre più a contatto con una realtà virtuale che spesso non riconoscono come tale.

Vengono indirizzati prestissimo, fin dalla più tenera età, a comportamenti consumistici stereotipati da un mercato che li considera già fin da quando nascono dei potenziali clienti.

Mi viene da dire che veramente non è facile essere bambini e bambine oggi.

Credo che la scuola possa e debba fare moltissimo.

Intanto deve accoglierli come persone, quindi accettarli, deve aiutarli ad essere sé stessi, deve abituarli alla libera espressione, al rispetto, alla felicità, all'ascolto, alla diversità. Deve aiutarli a crescere imparando ad affrontare e superare gli ostacoli sia di tipo interiore che esterni, quindi accettando le frustrazioni e riconoscendo le proprie difficoltà ed i propri momenti di disagio, deve essere un luogo di affettività positiva che accoglie, che incoraggia, che valorizza e che i bambini devono aiutare a progettare e a realizzare secondo i propri bisogni ed i propri desideri.

Deve essere il luogo della socializzazione, della formazione del gruppo che cresce operando, scegliendo, progettando insieme, definendo limiti, ruoli e regole. Deve essere il luogo di relazioni significative fra bambini ed adulti dove non solo si approfondisce la conoscenza del sé, ma anche la conoscenza degli altri, utilizzando tutti i linguaggi.

Deve essere il luogo dove si impara a mettersi nei panni dell'altro, a considerare i punti di vista diversi dal proprio, a gestire pacificamente i conflitti.

Quali bambine e bambine oggi

Cosa può fare la scuola per questi bambini e per queste bambine?

Deve essere il luogo dell'incontro con le situazioni problematiche, che vengono affrontate attraverso l'analisi e la discussione comune, per trovare soluzioni che tengano comunque conto del modo di vedere di tutti.

Deve valorizzare le potenzialità individuali in un contesto di confronto costruttivo, di collaborazione e di cooperazione e deve offrire modelli adulti coerenti perchè questi bambini spesso incontrano adulti incoerenti che dicono una cosa e poi ne fanno un'altra.

Deve accogliere il patrimonio culturale di ogni bambino, fatto di conoscenze ma anche di emotività ed affettività e, partendo da questo, garantire un percorso di costruzione della conoscenza che passa sempre per il gioco, l'osservazione e l'esperienza diretta.

Deve lasciare spazio al fare perchè si possa arrivare al pensare, un'unità imprescindibile fra corpo e mente.

Deve garantire tempi e spazi a misura dei ritmi e dei bisogni dei bambini e delle bambine.

Deve fornire gli strumenti per l'organizzazione delle conoscenze individuali che oggi, forse su questo ci siamo soffermati troppo poco, ogni bambino porta con sé in misura sicuramente maggiore di ogni altra epoca.

Deve fornire gli strumenti per imparare ad imparare; deve riconoscere e valorizzare tutti i tipi di intelligenza.

Per fare tutto questo ci vuole tempo, e non solo.

Ci sono altre variabili alle quali qualcuno ha già accennato: l'unitarietà del gruppo classe, la qualità della relazione adulti/ bambini ma anche adulti/adulti, la quantità e la qualità degli spazi, l'abbondanza delle risorse umane e materiali.

Ma partiamo dal **fattore tempo**.

Chi è dentro la scuola sa che 40 ore settimanali sembrano tante, ma in realtà il tempo non basta mai.

Se pensiamo che cosa mettiamo dentro un tempo pieno vero possiamo rendercene conto: c'è il tempo dell'accoglienza, dell'ascolto reciproco, del trovare soluzioni condivise, c'è il momento della concettualizzazione, dell'esercitazione individuale, a coppie, di gruppo, c'è il momento dell'esperienza diretta e della ricerca, ci sono i progetti che attraversano tutto l'anno scolastico ... potrei citare decine di pratiche che si concretizzano continuamente nelle nostre scuole.

Come si può pensare che tutto questo possa stare in 27 ore?

Alla luce di quello che hanno detto i relatori che mi hanno preceduto e che io ho tentato di riassumere, il tempo pieno non solo va difeso dove già esiste, ma va esteso, addirittura andrebbe generalizzato, partendo dalle situazioni di maggiore disagio.

Eppure la legge tuttora vigente ci dice che la scuola italiana è quella delle 27 ore, aumentabili a 30 su richiesta individuale (e non parliamo qui degli sfracelli che questo ha portato); e poi, residuale, c'è il tempo pieno. Ma da anni viviamo una situazione in cui ci viene svenduto per tempo pieno un qualcosa che non lo è assolutamente più; viene spacciato per tempo pieno una situazione in cui (cito una realtà della nostra provincia) per coprire le 40 ore di tempo scuola in una classe entrano 11 insegnanti, immagino con tempi di entrata ed uscita alla "Ridolini, in cui non c'è più un minuto di compresenza. Sono quelle che chiamiamo le "classi spezzatino". Ogni

Il fattore tempo

realtà scolastica si è inventata, sulla base delle proprie miserie, il proprio modello organizzativo: non esiste più un modello unitario. Anche le scuole statali si configurano a questo punto come tante scuole private; forse questo fa comodo a chi poi vuole finanziare quelle veramente private.

L'altra variabile fondamentale è l'unitarietà del gruppo classe.

Ogni insegnante sa che la costruzione del gruppo classe è l'elemento fondamentale del suo lavoro ed è qualcosa che si fa di minuto in minuto, di giorno in giorno, che presuppone capacità di osservazione, attenzione, pazienza, capacità e disponibilità da parte dell'adulto a mettersi in discussione, ad abbandonare le certezze, ad essere disposto ad ammettere i propri errori e comunque sempre disposto a modificare il proprio punto di vista. L'autorevolezza dell'adulto si costruisce a queste condizioni. Con l'inserimento delle ore opzionali della riforma Moratti abbiamo perfino classi in cui convivono bambini che frequentano per 27 ore e bambini che frequentano per 40 ore. Vuol dire che questo gruppo classe non condivide più le stesse esperienze, è un gruppo monco. Ma non sono monchi quelli a cui mancano 13 ore, sono monchi anche quelli che rimangono, perchè quando si cercherà di costruire conoscenza partendo dalle esperienze che si fanno insieme, c'è sempre qualcuno a cui manca un pezzo, perchè la vita della classe non è fatta solamente dei momenti delle lezioni, ma è fatta di tutto, dei momenti in cui si mangia insieme, in cui si gioca insieme, momento prezioso per gli insegnanti per osservare i loro alunni, scoprire le dinamiche che magari non emergono in classe.

Un'altra variabile importante è la relazione fra adulti e bambini.

Ho parlato prima di autorevolezza e delle condizioni necessarie per raggiungerla. Sicuramente non si costruisce attraverso il voto di condotta, strumento di potere a cui gli insegnanti negli anni 70 avevano rinunciato volontariamente.

Io speravo che, caduto il governo Berlusconi, si tornasse ad un unico documento nazionale di valutazione, invece rimane il documento "fai da te" di ogni singola scuola con la possibilità di metterci dentro il voto di condotta, che ritengo un'arma impropria in mano ai peggiori di noi.

Mi dicono che storsforando con il tempo e quindi sintetizzo al massimo.

Per quanto riguarda la **relazione fra adulti**, le cose non sono facili. Anche qui voglio riferirmi agli anni '70, quando un'intera categoria aggravò volontariamente le proprie condizioni di lavoro con i turni, i rientri pomeridiani, le ore di programmazione perchè evidentemente credeva fortemente in quello che faceva, credeva che fosse necessario per affrontare la complessità del compito che le era affidato, e credè una nuova figura di professionista dell'educazione, che avrebbe dovuto essere riconosciuta non solo con aumenti salariali, ma anche con l'innalzamento dello status sociale.

Questo non è accaduto, come ben sappiamo, e questo ha provocato disillusione e talvolta frustrazione. Inoltre ci troviamo ad avere una scuola dove più della metà dei docenti è precaria e questo condiziona e limita fortemente la progettualità.

Un altro problema grave è la separazione fra il mondo della scuola e l'Università, rapporto che invece negli anni 70 funzionava bene, con un continuo scambio fra scuola agita e pensata.

Non ho più tempo per soffermarmi sul **problema spazi**.

L'unitarietà del gruppo classe

La relazione fra adulti e bambini

Risparmi e sprechi di

Voglio solo ricordare che in nome del risparmio e quindi dei tagli si stanno buttando a mare delle competenze professionali preziose: gli alfabetizzatori, gli operatori tecnologici, gli specialisti di lingua straniera...la cui formazione, fra l'altro, aveva richiesto tempo e denaro! Dall'altra parte siamo ancora in attesa dell'organico funzionale, promesso ai tempi dell'autonomia, ma mai concesso, che davvero servirebbe per affrontare le difficoltà peculiari di ogni realtà scolastica.

E invece ogni anno assistiamo al mercato delle vacche, come è stato detto precedentemente.

Le condizioni di lavoro in cui ci troviamo ad operare oggi sono veramente terribili. Io vorrei potere continuare a fare l'insegnante senza bisogno di una bacchetta magica.

Cosimo Ricciutello

Neuropsichiatra infantile, responsabile del servizio materno-infantile di Bologna Est, Associazione "Il faro"

* testo scritto della relazione

Il mio contributo alla discussione e al confronto di oggi nasce da alcune riflessioni sul tempo scolastico di quei bambini che accedono al mondo della scuola in condizioni di oggettive difficoltà e svantaggio e che rappresentano una parte importante del mio impegno professionale come neuropsichiatria infantile.

Farò riferimento in particolare ai bambini che presentano disturbi dello sviluppo e condizioni varie di disagio psichico con problematiche relative al funzionamento sociale, cognitivo e relazionale.

Bambini con disturbi dello sviluppo e di disagio psichico

Riporto brevemente alcuni interessanti dati epidemiologici relativi a questa fascia di popolazione infantile dai quali non possiamo ormai prescindere discutendo di scuola come istituzione educativa per tutti i bambini.

- Le stime degli ultimi anni dell'OMS ci dicono che nei paesi europei la prevalenza di soggetti in età evolutiva con problemi neuropsichici si attesta intorno al **18-20%** della popolazione generale.

All'interno di queste condizioni spiccano per significative prevalenze **i disturbi della sfera comportamentale e i problemi dell'apprendere** (intesi questi ultimi in senso lato e non solo come difficoltà specifiche): due fenomeni che investono certo la famiglia ma che si esprimono prevalentemente all'interno della scuola.

- Segnalo, a conferma di questi dati, che oltre il **60%** circa dei casi che pervengono ai servizi di NPEE presentano disturbi nell'ambito affettivo-relazionale e in quello dell'apprendimento.
- Un altro dato che vorrei riportare ci segnala che rispetto a quel 18-20% di popolazione infantile con disturbi neuropsichici in Italia la percentuale seguita o in carico ai servizi specialistici di NPEE oscilla tra **il 4 e l'8** per cento.

Nella nostra Regione in particolare questa percentuale si attesta sul **7%**. Resta quindi un 10% circa di minori in difficoltà che vanno a rappresentare un sommerso sconosciuto a noi operatori della sanità ma che esprime un suo peso nella realtà sociale dei rispettivi contesti di riferimento: famiglia e scuola.

Ora, va considerato che i disturbi dello sviluppo e la maggior parte dei

Fasce d'età in cui si

quadri di disagio psichico in età evolutiva si manifestano prevalentemente nella **fascia di età compresa tra i 2-3 anni e i 7-8 anni**, un periodo che nella vita di un bambino comprende la seconda infanzia e la fanciullezza e che per la scuola corrisponde al tempo che va dall'inizio circa della scuola materna ai primi importanti anni delle elementari.

E' questa un'età cruciale per le dinamiche dello sviluppo, un età in cui le difficoltà di un bambino possono seguire diversi destini: fissarsi, regredire, riorganizzarsi o cronicizzarsi.

Le diverse possibilità evolutive dipendono naturalmente da numerose variabili legate all'**ambiente**, alla **gravità del disturbo** e agli **interventi di cura**, ma, cosa estremamente importante, dipendono anche dalle **potenzialità e capacità che il bambino esprime** nel far fronte alle proprie difficoltà.

Infatti, dai 3 agli 8 anni, attraverso il progressivo sviluppo e consolidamento delle funzioni dell'Io, il bambino acquisisce la competenza soggettiva di ragionare sulla propria esperienza, sviluppa ipotesi, cerca soluzioni ai conflitti e si costruisce una rappresentazione mentale della sua identità e della realtà.

Anche nelle situazioni svantaggiate che stiamo considerando il bambino lavora come meglio può e compatibilmente con le difficoltà che presenta per migliorare il suo adattamento alla realtà scolastica riducendo le condizioni di stress indotte dalla propria condizione.

Sottolineo questo aspetto delle competenze soggettive del bambino in situazioni di difficoltà evolutive perché ritengo vadano maggiormente valorizzate sia dai sistemi di cura che dal sistema educativo.

Troppo spesso i nostri interventi si concentrano prevalentemente su ciò che non funziona o sulla dimensione difettuale del bambino e poco sulle sue **potenzialità inesprese**, sulle **risorse latenti** o semplicemente sulle **risorse altre**, diverse da quelle sulle quali convergono le nostre aspettative.

Questi riferimenti che provengono dalla clinica confermano quanto determinante sia considerare in modo prioritario questa fascia di età per la scelta di interventi orientati a migliorare la qualità della vita di questi bambini in famiglia e a scuola.

Per inciso, va detto che anche dal punto di vista della spesa pubblica oggi disponiamo di dati e conoscenze sufficienti per poter affermare che **intervenire nelle condizioni cliniche descritte e a quest'età incide positivamente sulla prognosi futura di questi bambini riducendo la possibilità di disturbi psicopatologici in età adulta che richiedono tutt'altro investimento in termini di spesa sanitaria e sociale.**

E' un tema sul quale si ritorna sempre ma, ahimè, non vedo dei segnali incoraggianti rispetto alle prospettive future.

Ora, ritornando ai dati riportati circa la prevalenza dei bambini con disturbi di sviluppo e in condizioni di disagio psichico e considerando la oggettiva difficoltà che la scuola come contesto educativo incontra nel far fronte ai problemi complessi che questa popolazione scolastica pone,

manifesta la maggior parte del disagio psichico in età evolutiva

Variabili che influenzano le possibilità evolutive

Interventi precoci e risparmi per la spesa pubblica

viene da chiedersi, oltre ai tanti quesiti imposti dalla crisi delle risorse, **se la prospettiva in cui operiamo rispetto a questi bambini è appropriata....o se invece non vada anche rivista e ripensata.**

E qui riporto in modo succinto alcuni spunti di riflessione critica assolutamente parziali e aperti al confronto e che per necessità di cose possono risultare un po' frammentati.

Innanzitutto una prima considerazione mi conduce a pensare ad una criticità che si va palesando sempre di più nel lavoro con le famiglie e con la scuola.

Mi riferisco alle frequenti difficoltà che famiglia, scuola e servizi incontrano nel **condividere responsabilmente il riconoscimento delle condizioni di disagio in cui può trovarsi un bambino.**

Ciò origina non tanto e non solo da una generica difficoltà di comunicazione tra i sistemi, quanto spesso da una **difficoltà ormai diffusa a riconoscere ruoli e competenze, confini e limiti che definiscono i differenti contesti.**

Difficoltà nel riconoscere ruoli e competenze e condivisione nel riconoscimento delle difficoltà

I problemi che questi bambini portano a scuola con le loro difficoltà di relazione, di comportamento e di apprendimento per essere affrontati vanno innanzitutto **condivisi e riconosciuti tra gli adulti di riferimento.**

Più precisamente direi che da una parte va condivisa la responsabilità rispetto al riconoscimento dei bisogni che questi bambini esprimono e dall'altra va tutelata la specificità dei ruoli e delle competenze degli adulti di riferimento.

E' questo un ambito problematico nel quale ci si imbatte spesso e che genera conflittualità nel sistema di relazioni tra le parti oltre a indurre nel bambino un vissuto di sfiducia riguardo alla possibilità di affidarsi nella relazione di aiuto.

Quindi condivisione delle responsabilità e tutela dei ruoli come premessa indispensabile per sviluppare un dialogo sui bisogni dei bambini problematici e far fronte agli interventi più appropriati.

Una seconda considerazione.

Il numero, come abbiamo visto significativo, di bambini con difficoltà di sviluppo e con disagio psichico va ad ampliare quello spettro di differenze già fortemente rappresentate all'interno della compagine scolastica in virtù dei considerevoli mutamenti sociali in atto, pensiamo innanzitutto all'immigrazione dei bimbi stranieri.

Ne consegue che un altro tema assolutamente emergente è e si conferma in tutta la sua attualità quello della **convivenza delle differenze nella collettività scolastica.**

La convivenza delle differenze nella scuola

Credo vi sia ormai una consapevolezza diffusa circa la inderogabile necessità di portare avanti pratiche educative che favoriscano sin dai primi anni **l'apprendimento dello stare insieme nel rispetto della individualità di ognuno.**

Se dovessi pensare ad una priorità rispetto alla quale definire strategie educative che qualifichino il tempo necessario ai bambini nelle classi di oggi, individuerei nella **educazione alla diversità, alla tolleranza e alla**

Priorità dell'educazione alla relazione interpersonale

conoscenza dell'altro o per dirla in altri termini nella attenzione alla relazione interpersonale, l'obiettivo emergente su cui investire risorse umane e professionali.

Lavorando molto con le scuole rispetto ai minori disabili, ma anche naturalmente nelle situazioni di disagio psichico, ho imparato che l'integrazione delle diversità è una pratica della quotidianità nella vita scolastica e se perseguita con continuità e tenacia consente la realizzazione di esperienze ricche sotto il profilo umano e psicologico, capaci di indurre cambiamenti significativi nella vita dei bambini e anche in quella degli adulti.

Siamo quindi fiduciosi perché **le esperienze positive non mancano**, ma siamo anche consapevoli di trovarci a volte, se penso ad alcune realtà scolastiche o anche a singole classi, **in un laboratorio sociale per molti aspetti nuovo** che richiede investimenti, esperienze e conoscenze.

Un nuovo laboratorio sociale

Un ultimo aspetto sul quale vorrei brevemente soffermarmi è relativo al fatto che i bambini con disturbi di sviluppo e in condizioni di disagio psichico portano a scuola il bisogno di tempi diversi nella comunicazione, nella capacità di relazionare e di apprendere, introducono cioè **un' eterocronia** che rompe lo schema degli obiettivi da raggiungere nel gruppo classe.

Il bisogno di tempi diversi

Si crea a un certo punto una evidente **discrepanza tra il tempo necessario allo sviluppo scolastico di questi bambini e il tempo dell'istituzione**.

Ora, per concludere, la scelta che abbiamo perseguito negli anni, per far fronte alle difficoltà scolastiche di questa fascia di popolazione infantile è stata spesso quella di "sostenere" il tempo scolastico, attivando per un discreto numero di casi, risorse di sostegno destinate a seguire spesso fino alle scuole di istruzione secondaria questi minori.

Ripensiamo l'idea di "sostegno" scolastico

Bene, io credo che sia doveroso e opportuno da parte di tutti aprire una riflessione anche su questa scelta e sul percorso svolto.

E qui vorrei esprimere alcune brevi considerazioni sulle quali a mio avviso dovremo ragionare attentamente.

1) La certificazione scolastica e quindi la risorsa del sostegno per i bambini a cui ho fatto riferimento, quindi non sto parlando delle condizioni di disabilità, ha costituito spesso la **"risposta possibile"** o più facilmente perseguibile, ma non sempre la risposta più appropriata ai bisogni e alle difficoltà del bambino.

2) Spesso, non sempre, **gli insegnanti di sostegno rappresentano più una risorsa a tutela del bambino in condizione di difficoltà che una risorsa per l'integrazione**. Dalla parte del bambino ciò comporta, nel migliore dei casi, costruire una alleanza privilegiata con l'insegnante affidatogli con la possibilità di poter progredire nel percorso scolastico, ma non è detto che ciò sia sufficiente ai fini dell'integrazione dello stesso bambino nella comunità scolastica.

3) La **realtà dello stigma** è sempre più attuale nella scuola come nella società, dobbiamo pertanto considerarla nelle nostre scelte per la rilevanza psicologica che assume nello sviluppo del bambino di cui ci occupiamo e per la sua ricaduta sociale, per ciò che induce nel rapporto tra i bambini, nella relazione tra le famiglie e tra queste e la scuola.

La certificazione scolastica sancisce, secondo quanto previsto dal legislatore, una disabilità e allora dovremo chiederci per i bambini con difficoltà di sviluppo e disagio psichico, che pertanto disabili non sono, che peso specifico assume l'attestazione di una disabilità nella costruzione della loro identità sociale.

4) E infine, **esiste un tempo necessario al sostegno** di questi bambini che sia effettivamente quantificabile in rapporto ai loro bisogni e alle esigenze della scuola?

E ancora, il tempo necessario all'integrazione si identifica con il tempo del sostegno o va piuttosto condiviso nei contenuti e nei progetti tra tutte le risorse professionali in gioco e quindi sostanzialmente riconsiderato?

Sarebbe molto interessante per i nostri servizi e per la scuola poter disporre di **studi in grado di analizzare gli esiti a distanza del nostro sistema di interventi** riguardo alla fascia di popolazione scolastica cui ho fatto riferimento. **Operare una verifica dei risultati al termine del percorso scolastico valutando indicatori di salute mentale, di adattamento sociale, di inserimento e integrazione nel mondo del lavoro.**

Potremmo ricavarne elementi utili di conoscenza per programmare le nostre scelte nell'immediato futuro.

D'altra parte credo che ripensare l'esperienza e aprire dei dubbi sia il modo migliore per proseguire, nella consapevolezza che **in tema di integrazione scolastica non abbiamo ancora sperimentato il possibile.**

Giacomo Grossi
Dirigente scolastico - Modena

Il programma dei lavori della mattinata, che prevede il mio intervento come ultimo, mi pone due responsabilità: la prima quella di non ripetere argomentazioni già presentate; l'altra di essere sufficientemente sintetico per consentire, successivamente, il dibattito. Permettetemi una battuta: l'intervento di Stefania Ghedini è proprio di un'insegnante evidentemente affetta, in maniera incurabile, dal virus del tempo pieno. Cinque anni di antibiotici marca Moratti non sono riusciti a debellarlo. Hanno, piuttosto, generato una mutazione del virus. Mutazione positiva e necessaria per quanti, me compreso, ha operato nella scuola degli anni '70: gli anni dell'avvio sperimentale del Tempo pieno in Italia. Se rimane l'infezione, senza mutazione, si corre il rischio di limitarsi alla memoria del bel tempo pieno che fu, di celebrare "quella scuola a T.P.". Un'esperienza che ha modificato profondamente non solo il modo di far scuola, metodologicamente e didatticamente, ma anche il sistema scolastico coevo, quello successivo e quello contemporaneo. Una potenzialità della scuola a tempo pieno, oggi come ieri, è quella di proporsi come laboratorio del cambiamento "dal basso". Ieri centinaia d'insegnanti hanno praticato, proposto, perfezionato, quanto, successivamente, le Riforme hanno sancito normativamente, dopo una rielaborazione teorica colta. Un percorso, una metodologia che pare dimenticata. Gran parte delle scelte, delle "parole chiave, dei progetti innovativi realizzati per caratterizzare il T.P., sono diventati un patrimonio culturale della scuola riformata a metà degli anni '80 e negli anni '90. Oggi chi lavora nella e per la scuola a T.P. deve prendere atto dei cambiamenti di contesto, ma mantenere, o ritrovare, una propria spinta propulsiva culturalmente autonoma e divergente.

Per far questo sono necessari dirigenti scolastici, allora si chiamavano direttori didattici, amministratori locali, insegnanti, capaci di guardare avanti, nel domani: è l'utopia di questo Convegno che, con gli interventi di questa mattina, sta delineando una scuola moderna ed efficace, di qualità, proiettata nel futuro. Permettetemi un vezzo. Se fossi un genitore di un alunno che frequenta una scuola non a T.P., dopo aver ascoltato gli interventi di questa mattina, direi all'insegnante di mio figlio: questa è la scuola che voglio anch'io per mio figlio. Nulla di meno. Ma l'insegnante di mio figlio mi dovrebbe rispondere: è la scuola cui tendo, ma non ho il **tempo necessario**. Un'affermazione che mi obbliga, per i riflessi sottesi di risorse di docenti in organico, a segnalare il tema **dell'espansione** possibile del T.P. Tema delicato, tra domanda sociale ed utopia. E' di questi giorni il decreto legge che ridà legittimità al T.P. E' un primo passo, d'estremo significato simbolico, di questo bisogna dare atto all'attuale Governo. Rimane il problema del finanziamento reale dell'espansione del T.P., senza lasciare spazio a tecniche d'ingegneria

**Virus del Tempo pieno
antibiotici inefficaci e
mutazioni auspicabili**

**T.P. un laboratorio del
cambiamento "dal
basso"**

**Il ruolo dei Dirigenti
scolastici**

**Domanda sociale ed
utopie**

degli organici, che in questi giorni hanno prodotto una degenerazione del T.P.: i famigerati tempi pieni “spezzatino”. Due ore da quest’insegnante, sei da quello, e così via, per garantire la “copertura” solo del tempo scuola, non la possibilità di realizzare un progetto di scuola. Si tratta di falsi, che depauperano e sviscerano la storia e il futuro del T.P., che ne costituiscono il tallone d’Achille. Sono facilmente attaccabili dagli avversari.

Alla ricerca di fattori essenziali per il futuro del T.P. e per il T.P. del futuro, voglio riprendere l’intervento iniziale di Bonezzi, nella parte in cui ha citato i padri fondatori del tempo pieno. I padri fondatori sono molti di più di quelli citati, anche se so che non si tratta di dimenticanze, ne voglio ricordare qualcun altro. Non mi propongo una rievocazione storica, ma, tramite una rappresentazione dei debiti culturali che dobbiamo loro, delineare un’ipotesi di lavoro per cercare di leggere in quel passato, gli elementi di continuità che sono necessari per poter costruire il progetto di scuola (a T.P.) del prossimo futuro. Aggiungerei, tra i padri fondatori, i sindaci. Negli anni ’70 un Bruno Ciari a Bologna, un Sergio Neri (l’avevi scordato; come bolognese emigrato a Modena – e per lunga comunanza di lavoro assieme - mi è dovuto ricordarlo), oppure un Alfieri a Torino, forse non avrebbero prodotto la cultura e il pensiero pedagogico, di cui oggi siamo debitori, se non ci fossero stati dei sindaci che avevano un’idea di città in cui l’istruzione dei bambini e delle bambine era considerata un investimento e non un costo. Pensavano alle città (nel senso lato del termine che comprende più dimensioni di località amministrative) del futuro. Sono stati questi sindaci, che hanno deciso di finanziare i cosiddetti “tempi pieni comunali” le scuole dell’infanzia ed i nidi d’infanzia. Sindaci che non hanno delegato all’assessore, con la delega al bilancio, o, con linguaggio più attuale al welfare, alla famiglia e alle politiche sociali, o all’assessore delle pari opportunità, come e dove trovare le risorse necessarie. Hanno delineato priorità che hanno consentito di investire in un progetto di cambiamento, di miglioramento qualitativo, investendo in scelte allora considerate devastanti, perché favorivano progetti di scuole nuove, connotate a volte come “contro scuola (esistente/statale)”. Oggi, alla Scuola, anche a quella a T.P., servono ancora dei sindaci che abbiano un’idea del futuro della città, del Comune in cui l’educazione e l’istruzione dei giovani sia una priorità, che siano i primi assessori all’istruzione della loro Giunta, Posso rivelare un pensiero che mi è venuto spontaneo, quando ho scorso il programma e notato le assenze? Lo dico premettendo che stimo Cofferati, soprattutto in un momento come questo politicamente difficile per lui. Però, lasciatemelo dire, uno di quei sindaci che ricordavo poc’anzi, a un Convegno come quello di oggi, non sarebbe mancato per nessun motivo al mondo.

E’ importante il ruolo dei Sindaci, come garanti del progetto di città (e di cittadinanza) futura col quale i dirigenti delle scuole autonome si debbono confrontare in modo paritetico, senza sudditanza, altrimenti non sono dirigenti autonomi, anzi non sono né dirigenti né autonomi. Si tratta di costruire un’alleanza culturale fortissima. Il rapporto tra Scuola ed Ente locale non va ridotto a semplici richieste di finanziamenti. Si tratta di costruire una profonda dialettica tra istanze sociali, nuovi bisogni materiali e culturali, stili di vita, diritti e doveri di cittadinanza –

**Elementi di continuità
col T.P. dei pionieri**

**Sindaci e la capacità
di pensare le città del
futuro**

rappresentati dagli Enti locali – e la professionalità pedagogica, metodologica, didattica, la capacità di produrre e trasmettere cultura, propri dei professionisti del sistema scuola.

Un altro parametro, mi sembra significativo. In quegli anni il Ministero della Pubblica Istruzione era dotato di uno staff di ispettori centrali per la scuola elementare. Costituivano un elemento di garanzia tecnica di durata superiore a quella dei ministri. Le cronache di quei tempi ci ricordano che i Ministri duravano poco, come i Governi: tre mesi, sei mesi, otto mesi e via un altro Ministro. Ma non è che la durata quinquennale di un Ministro sia garanzia di buone azioni politiche sulla scuola. Quello staff, al di là dei cambiamenti politici, una volta approvata la Legge 820/71, ha avuto la preparazione professionale, l'autorevolezza culturale, il senso di interesse superiore dello Stato, per garantire un tempo lungo di processo, in cui le scuole statali sono state accompagnate. In una decina d'anni c'è stato il passaggio dai cosiddetti "tempi pieni comunali" – ricordate le "contro scuole"-, ai "tempi pieni statali", che hanno costituito la sintesi di un cambiamento di finalità, di obiettivi, di contenuti, di metodologie, per una scuola che diventata finalmente per tutti, voleva garantire uguaglianza di opportunità, padronanza di linguaggi diversi, sviluppo di capacità cognitive ed espressive senza gerarchie interne di valori. C'è stato un grosso impegno del Ministero, coordinato da quegli Ispettori centrali, ne cito due per tutti: Petracchi, Zelioli, che incontravano gli Ispettori di circoscrizione in ogni regione e con loro promuovevano un lavoro capillare che sosteneva le singole scuole, favorendone la progettualità e qualificandola. Penso che sia legittimo chiederci se gli attuali Dirigenti tecnici, di stanza al Ministero o in servizio negli uffici regionali, credono nello sviluppo del modello del Tempo Pieno e se sono all'altezza del compito.

Per preparare quest'intervento, che non ho voluto seguire alla lettera – considerato che, come ho detto all'inizio, molte argomentazioni erano già state proposte alla vostra attenzione, sono andato a tirar fuori da scaffali impolverati i progetti delle scuole a tempo pieno presentati negli anni '71, '72. Ho trovato quello di Adro, a firma del Direttore didattico Elio Damiano – ora stimato docente universitario-. Se lo andiamo a leggere è di una semplicità incredibile, molto naif. Fa quasi tenerezza vedere come una scuola - Adro è stata una delle quattro/cinque scuole a Tempo pieno che hanno proposto un modello che è stato studiato e seguito da altre negli anni successivi- è stato devastante nel senso buono del termine. Si tratta di tre cartelle a firma di un direttore didattico, che ha fatto una richiesta di posti ex art.1 della L.820/71. Il progetto pedagogico forte è venuto dopo, nei successivi 10 anni di continuo lavoro. Uscendo dalla metafora, il Tempo Pieno statale ha trovato sulla sua strada dei dirigenti- li chiamo dirigenti perché anche se erano dei direttori didattici, quindi i pedagogisti della scuola, avevano già la mentalità di un vero dirigente: capaci di prendersi uno spazio di autonomia, che allora le norme non gli davano, assumendo una responsabilità sociale nei confronti della propria utenza. Per questo sono nate Spilamberto – la scuola della pluralità dei linguaggi e dei laboratori, con Draghicchio, nella quale ho avuto la fortuna di insegnare come giovanissimo maestro; Adro – l'unitarietà dell'apprendimento con una forte spinta valoriale- con Damiano. Genova e la sua esperienza di "scuola senza classi". La scuola di Corea di Livorno

Ispettori centrali e staff del/dei Ministri garanti di un periodo di lunga durata dei processi di trasformazione

La necessità di poche idee caratterizzanti il nuovo T.P.

– che si proponeva di agire per modificare l’ambiente socio-culturale dei propri scolari, che cito perché, in quest’esperienza, il motore, il catalizzatore, più che un singolo direttore è stato il collettivo degli insegnanti.

Dunque: sindaci, ispettori centrali (ora dirigenti tecnici), direttori didattici (ora Dirigenti scolastici), insegnanti riuniti in collettivo (ora Collegi dei Docenti) e la scuola a tempo pieno come centro di produzione di cultura (non solo didattica) e l’utopia di volere/potere cambiare il mondo circostante, tramite la formazione, l’istruzione, l’educazione, l’acculturazione.

Infine un numero di anno in anno maggiore di insegnanti e di genitori che hanno lavorato e hanno sostenuto la scuola a T.P.

Oggi, mentre ricerchiamo i tratti salienti della nuova scuola a T.P., possiamo non enfatizzare l’aspetto “destruens” dell’esperienza storica, tuttavia abbiamo bisogno di protagonisti che sappiano riscoprire le potenzialità del modello per adeguarlo alle sfide del futuro, alle sue nuove caratteristiche. Un contributo l’ha portato Luigi Guerra. Mi soffermo solo su un aspetto rilevante del suo intervento: l’analisi del contesto attuale. E’ significativo che le tre categorie di ragionamento che ha sviluppato sono esattamente quelle che aveva posto a base del suo ragionamento Bruno Ciari, nel “manifesto di Mongardino”, il documento considerato fondante del tempo pieno bolognese. Ovviamente attualizzate.

L’espansione delle scuole a T.P., inoltre, è necessaria anche come deterrente alla costituzione di scuole ghetto. Quando ne abbiamo poche, non possiamo garantire che a questo modello di scuola sia delegato il compito di ammortizzatore sociale. Più elevata è l’offerta formativa di scuola a tempo pieno, più questo rischio è minore.

Concludo con un’ultima argomentazione e mi avvio alla conclusione. Assumo pienamente la veste che mi compete, quella del Dirigente scolastico, seppure infettato dal virus del tempo pieno, spero mutato. Mi pongo un problema: quando a scuola si scrive il POF, privilegiamo l’aspetto cognitivo. Nei prossimi due anni le scuole saranno impegnate rileggere, a riscrivere il proprio POF secondo le “Indicazioni per il curricolo”. Non si potrà trascurare l’aspetto delle risorse, e quindi dell’organizzazione. Nel redigere questa sezione del POF, dovremmo indulgere meno sugli aspetti quantitativi, che regolano l’organizzazione della scuola e riflettere di più sul significato e sul senso che si vuol dare al tempo che si ha a disposizione: il tempo necessario. Già Bruno Ciari parlava di tempo necessario, per l’istruzione, per l’apprendimento ma anche per le relazioni sociali. Il tempo delle relazioni sociali nelle quali l’alunno vive la solidarietà con i compagni, non l’impara tramite il surrogato delle simulazioni. Tempo necessario per “vivere” le diversità, tutte le diversità che una scuola che rappresenti l’attuale società italiana, propone. E non penso solo agli stranieri, penso alle mille culture d’origine dei nostri alunni. Accenno solo ad un altro aspetto della riflessione sul tempo necessario: la velocità del tempo. Questa mattina è stata affermata l’importanza di un tempo dilatato. Direi che ancora più importante è il tempo rallentato, nel modo di “fare scuola”. Riflettere sul senso che si vuol dare al tempo all’interno della scuola in cui si opera, vuol dire rivedere didattiche, metodologie, affinché siano coerenti con l’idea di tempo che caratterizza la scuola a tempo pieno. Dovremo soffermarci sui

L’utopia della scuola a T.P. come centro di cultura e di cambiamento

L’analisi del contesto attuale da Ciari a Guerra

POF e riflessione sul senso del tempo a scuola

Tempo per le relazioni sociali

Un tempo rallentato

Tempi forti vs tempi deboli

tempi deboli (indicatori di fallimento per molte esperienze di scuole a T.P.). intendendo come tali i tempi delle consegne ripetitive, del rapporto ripetitivo con gli apprendimenti, i tempi organizzati degli adulti, il tempo uguale per tutti. Ai tempi deboli vanno contrapposti, nella nostra riflessione di docenti e di dirigenti scolastici, i tempi forti della scoperta personale, i tempi per la relazione con gli altri, in cui ci si può confrontare, si possono fare scoperte, porsi domande, misurarsi con le varie identità, un mix equilibrato di tempi organizzati, ma anche di tempi liberi. Sottolineo l'importanza del tempo libero, nella scuola a T.P. , perché credo che anche progetti reputati molto validi, l'abbiano sottovalutato. Nelle 40 ore di tempo scuola deve essere trovato spazio per un tempo in cui l'adulto c'è, vigila, ma è abbastanza "trasparente". Un tempo in cui il bambino non sia sovrastato dall'ombra di un adulto, che gli organizza esperienze e attività. Ovviamente non basta la riflessione, occorre tradurre queste convinzioni sul senso da dare al tempo scuola, in un progetto concreto che si espliciti giorno per giorno.

L'ultimo indicatore di qualità, che voglio segnalare oggi , per il tempo della scuola a T.P., è che è un tempo frequentato tutto e da tutti i bambini. Non come nel modello delle tre ore opzionali imposto dalla Riforma Moratti.

Concludo veramente ricordando che le scuole a T.P. storiche hanno potuto contare su una generazione di giovani maestri, poco più che ventenni, quelli che ora hanno più di cinquanta anni e si stanno preparando ad uscire dal sistema scuola. Anche la scuola a T.P. del futuro ha bisogno di poter contare su forze nuove e giovani, ma l'attuale sistema di formazione iniziale e di reclutamento consente l'ingresso, con contratti a Tempo indeterminato, a insegnanti con più di 29, 30 anni, quando sono giovani. Occorre pensare e legittimare normativamente, percorsi che rendano più anticipato l'accesso alla professione docente. Per quanto riguarda, invece, la loro formazione universitaria sarebbe opportuno che, dopo il primo anno di studi, i giovani studenti possano/debbero incontrarsi con la scuola in maniera concreta, standoci dentro, ripensando l'attuale tirocinio. A questo tavolo c'è un Preside di una Facoltà di Scienze della Formazione, per cui mi consento una provocazione. Quando gli organismi statuari universitari delineano i piani di studio per i futuri insegnanti della scuola primaria (e della scuola dell'infanzia), dovrebbero consultare in maniera significativa i loro veri committenti: i legali rappresentanti delle Istituzioni scolastiche autonome, possibilmente con qualche infezione, non guarita, del virus del Tempo pieno.

Il Tempo libero a scuola

Un tempo frequentato tutto da tutti

La formazione iniziale degli insegnanti del prossimo futuro

INTERVENTI DEL PUBBLICO

Nel film Casablanca a un certo punto Bogart, da cinico gestore del bar, si ricorda delle sue radici nella resistenza spagnola e aiuta il profugo antinazista, quest'ultimo, malgrado sia un suo rivale in amore, gli dice: bentornato alla lotta, ora so che la nostra causa vincerà. Mi è venuto in mente questa scena quando ho sentito il prof. Guerra stamattina, e mi dispiace che sia andato via, perché, non lui, persona straordinaria, ma l'istituzione che rappresenta, il mondo accademico pedagogico, ci è mancato molto in questi anni in cui ci siamo sentiti soli a presidiare una scuola metodicamente massacrata.

L'altra cosa che volevo dire è che non si può ascoltare Stefania e pensare: "accidenti, peccato che mio figlio non sia stato suo alunno" perché in realtà è troppo scontato dire che Stefania è una brava maestra, non solo per le sue competenze "tecniche", lei ha qualcosa che tante altre, forse anche più brave di lei non hanno e che lei invece qui ha palesato: l'orgoglio di essere una maestra e di fare questo lavoro. L'orgoglio del mestiere: ecco una delle cose che manca anche quando si dice che non c'è riconoscimento sociale, molte volte siamo noi che non *ce lo andiamo a prendere*, perché noi facciamo qualcosa che si collega strettamente con l'articolo 3 della Costituzione, quello famoso che fissa il compito principale della Repubblica. Si può infatti affermare tranquillamente che è compito della scuola rimuovere quegli ostacoli che fanno sì che l'uguaglianza dei cittadini non sia un'uguaglianza reale.

E allora veniamo proprio al tema di questo incontro: cosa più del tempo pieno si pone questo obiettivo di creare condizioni tendenzialmente egualitarie per tutti che partono da condizioni disastrosamente diverse, talvolta *felicemente diverse*, talora per problemi culturali e sociali *disastrosamente diverse*. Ecco uno dei punti secondo me qualificanti, uscendo dall'aula (di solito io ci sto molto dentro) se mi volto indietro e penso alle cose su cui torno più volentieri col ricordo, le esperienze più ricche, più forti, vicine e lontane, nella scuola dell'80, sono tutte nate dal caso: un giro d'Italia che passa per il paese dove sono, una neve arrivata all'inizio di novembre, e scopro che il tempo scuola, anche un tempo preparato e organizzato, mi ha dato la possibilità di fare delle cose non previste e che si sono poi tramutate in grandissime esperienze.

Ma lascio il punto di vista dell'aula perché voglio dire che nel ragionamento fondante del tempo pieno c'è un punto di rottura. Noi abbiamo una legislazione scolastica, non solo scolastica, pensate alla Legge Basaglia, a cavallo fra i '70 e gli '80, che, cosa straordinaria per un paese come il nostro, recepisce nella sostanza, con tutti i difetti del caso, delle istanze profondamente innovative, di destrutturazione del sistema che diventano legge arrivando dalla base. Io gli orientamenti della scuola materna del '90-'91, li ho distribuiti come se fossero dei volantini: un documento dello Stato che però recepisce qualcosa che era già nelle cose.

Poi, incredibilmente, succede qualcosa, tutto questo patrimonio viene lasciato da parte. Nasce la scuola dell'autonomia, con una cesura profonda. E' un altro modello di scuola che arriva fino al contestatissimo curriculum di istituto e che rispetto a programmi come quelli scritti nell'85, (la sintesi più alta della cultura cattolica, marxista, liberale, che una volta tanto invece di fare il pasticcio compromissorio giocano al rialzo) azzera tutto.

Il ministro L. Berlinguer, alla fine degli anni '90, parlando della scuola che ha alle spalle, la scuola dell'85, e rivolgendosi ai giornalisti, come ha fatto ultimamente Fioroni, dice: "la scuola che faremo...", cioè la sua riforma "non è più quella in cui si imparano a memoria le cose come quando andavamo a scuola noi..." spazzando via 20 anni di cambiamento della scuola di base italiana. In continuità si pone il percorso morattiano. Ora il ministro Fioroni riconosce in fondo il tempo pieno, per poi dire che non ci sarà una classe in più a tempo pieno vero, cosa c'è in gioco sostanzialmente in questo?

La nostra è una scuola che si è fatta carico della promozione dell'uguaglianza, che si è presa cura del Paese indipendentemente dalla cultura di appartenenza di chi la faceva, cattolica, comunista o socialista. E' un modo "costituzionale" di fare scuola che in Italia ha prodotto il fatto che chi entrava in una scuola a tempo pieno negli anni '80, sapeva che quello era un modo diverso di stare a scuola rispetto al modello tradizionale, perché qui ci si faceva carico di un percorso tendenzialmente

egualitario per dare le possibilità a tutti di arrivare allo stesso obiettivo, non di dare a quello svantaggiato un obiettivo personalizzato.

Io credo che questo significato profondo lo abbiano smarrito tutti, senza eccezione, che non capiscono che oggi spendere nella scuola, qualificare il tempo scuola, dare risorse alla scuola non significa assicurare la sinistra e i comunisti, no, vuol dire assicurare in particolare i figli dei ricchi, perché, attenzione, è nel loro interesse che la scuola integri, perché altrimenti quelli che non riusciamo ad integrare (perché non abbiamo le risorse, perché non riusciamo ad alfabetizzare ecc) da grandi, prima o poi vi sfasceranno i vetri del SUV.

Con questo tipo di scuola tuteliamo tutti. Questo tempo pieno non è una scuola di parte, è una scuola della Costituzione che garantisce in primo luogo i bambini e le bambine, ma anche, in prospettiva, la possibilità di vivere in una società più umana.

Mirco Pieralisi

La mia è una brevissima testimonianza di madre. Ci sono anche genitori a questo convegno, molti di voi sono anche genitori, e pertanto la questione del tempo pieno va affrontata anche da questo punto di vista. A partire dalla mia ottica precisa, premetto che aderisco al progetto di scuola di cui si è parlato questa mattina e voglio parlare della mia brevissima esperienza nell'ambito della *primavera bolognese* della lotta per il tempo pieno, per il mantenimento del tempo pieno e per la richiesta di una legge per il tempo pieno.

Per me tutto è iniziato a febbraio, mio figlio frequentava la prima elementare, quindi mi affacciai appena alla scuola pubblica primaria, quando cominciarono a circolare le voci di un sostanziale smantellamento del tempo pieno dalle seconde classi, quindi dalle nuove prime dell'anno scolastico in corso. Io ho subito aderito a questo progetto, mi sono affiancata al coordinamento degli insegnanti e dei genitori di Bologna per la difesa del tempo pieno e quello che ho iniziato a fare è cercare di sensibilizzare altri genitori, e vengo al punto centrale del mio intervento. Il problema principale è sensibilizzare i genitori, noi a Bologna ci siamo riusciti con grande fatica e attraverso un diffuso coinvolgimento degli insegnanti.

Abbiamo portato in piazza quasi 4.000 persone, e sicuramente è stato un grande successo, ma dal mio punto di vista, dal mio osservatorio di una scuola sui colli, è stata un'esperienza particolarmente faticosa, nel senso che il tessuto della partecipazione, pur vivo e credo ancora vitale a Bologna e in molte città italiane, si sta sfilacciando, per tante ragioni che adesso non sto qui a enumerare, tutte menzionate in questo convegno. Le esperienze di partecipazione si vanno depauperando, perché i genitori non credono più come un tempo alla partecipazione e alla mobilitazione come strumento per ottenere dei cambiamenti o per mantenere qualcosa che vale la pena difendere e per la quale valga la pena lottare.

Un altro punto importante è quello che riguarda il motivo della mobilitazione: in che cosa credono i genitori, a proposito di modelli educativi? Spesso distratti, frettolosi, super impegnati- chi è genitore lo sa- hanno complessivamente poco tempo. Io non sono del tutto convinta che tutti i genitori iscrivano i figli al tempo pieno perché ne condividono il modello, temo che purtroppo non sia proprio così, molti sono consapevoli della scelta fra i due modelli del modulo e del tempo pieno consolidato storico, e si orientano conseguentemente, ma molti lo fanno per ragioni contingenti, per necessità di puro allungamento del tempo scuola, per esigenze lavorative, che secondo me non riguardano esclusivamente la donna. Il luogo comune delle donne che lavorano, l'ho già sentito in altre sedi, lo critico tutte le volte che intervengo, l'ho detto anche in consiglio comunale: mia nonna lavorava, mia madre lavorava e ha combattuto per il tempo pieno, io lavoro, mia sorella lavora e mia figlia non so cosa farà, però siamo almeno 3 generazioni di donne lavoratrici, alcuni ne possono annoverare anche 4.

Non c'è l'assessore Virgilio e me ne rammarico: ribadisco che non mi piace, e a mio avviso non piace alle donne in generale, sentire ripetere il ritornello delle donne che lavorano.

Il punto della questione mi sembra un altro. Secondo me gli insegnanti dovrebbero comunicare meglio i modelli didattici, i genitori hanno bisogno di sentirseli spiegare e di sentirseli presentare con passione.

Sono consapevole che non si può pretendere che tutti gli insegnanti siano come Stefania, anche se credo che molti, in effetti, lo siano. Sto frequentando diversi insegnanti in questo periodo e in tanti ho potuto apprezzare professionalità, impegno e passione. In sintesi credo che per andare oltre a quelle richieste che provengono dai genitori, per questo nuovo umanesimo di cui parlava la professoressa Loiero e che io auspico, c'è bisogno di un nuovo patto, di una rinnovata solidarietà, di comprensione e di conoscenza. C'è bisogno di tempo pieno, ancora una volta, ricco di comunicazione e condivisione fra i genitori e gli insegnanti.

Marina D'Altri

TAVOLA ROTONDA

Emanuele Barbieri

Capo Dipartimento Programmazione M.P.I.

Il Ministro mi ha chiesto di portare il suo saluto. Naturalmente non sostituisco il Ministro, il mio non è un ruolo politico. Mi ha chiesto di venire in rappresentanza dell'Amministrazione, anche perché, in un primo momento, si era ipotizzata la presenza del Viceministro, ma il sopraggiungere d'altre circostanze, non Le hanno consentito di essere qui. Comunque, in rappresentanza del Ministro e dell'Amministrazione voglio prima di tutto esprimere un apprezzamento per questa iniziativa. Credo che in un periodo in cui c'è il rischio di parlare soltanto di risorse, di tagli, di organici, di rapporto alunni per classe, di rapporto alunni insegnanti, parlare della qualità della scuola è una scelta da apprezzare, una scelta meritoria.

Credo si debba ritornare a parlare non soltanto di risorse e di norme, ma di quello che si fa quotidianamente nella scuola e delle condizioni necessarie, perché questo si possa fare bene. Occorre cominciare a porre maggiormente l'attenzione sulla qualità.

Dopo questo apprezzamento proverei a misurarmi con le domande di questo Convegno. Non partendo alla lontana, ma partendo dall'origine che ha determinato, in tempi recenti, questa situazione, che possiamo far risalire alla Legge finanziaria 2007. Più in generale voglio ricordare la modalità con cui è stato istituito e garantito il tempo pieno, non dal provvedimento del 5 settembre ma in generale, dalla sua origine. La Finanziaria dell'anno scorso non è stata uno scherzo. L'abbiamo visto, però non dovremmo avere la memoria che se ne va col giornale che abbiamo appena letto. Dobbiamo anche ricordare la situazione in cui si trovava il Paese l'anno scorso. C'era l'esigenza di un'operazione di risanamento, di rilancio, d'equità. Probabilmente c'è stato anche qualche errore di analisi, almeno questo è il mio modesto punto di vista, rispetto ai punti su cui si poteva intervenire. Nella scuola è stato fatto un intervento pesante. Un miliardo e quattro, il 3% circa del bilancio, un risparmio che si doveva realizzare praticamente in un anno. A conti fatti noi siamo sotto osservazione da parte del Ministero dell'Economia e delle Finanze, perché abbiamo realizzato forse meno di un terzo dell'obiettivo di risanamento che ci era stato affidato. Perché ho aperto quell'inciso relativo al fatto che, a mio avviso, non si erano ben valutati i settori su cui intervenire. Perché rimane, nell'opinione pubblica e anche quindi nelle forze politiche o negli esponenti che esprimono le forze politiche al governo del Paese, l'idea che la scuola italiana sia fuori misura rispetto ai costi, e si continua, e nel DPF di quest'anno c'è ancora un riferimento, a prendere degli indici di efficacia della spesa, confrontandoli con quelli degli altri Paesi. Per quanto riguarda la scuola si prende questo benedetto indice, il rapporto alunni insegnanti, dove emerge che, a fronte di una media dei Paesi con cui ci confrontiamo, di 14 alunni per insegnante, in Italia siamo al 10,3. Da qui l'idea che ci sia un 40% di insegnanti di troppo. Voi avrete letto nei giornali di ieri che non c'è riferimento all'Istruzione, per quanto riguarda il "libro verde". Tra l'altro, tra le righe, se si leggono alcune tabelle, risulta che, probabilmente, anche nel confronto con la spesa per l'istruzione, sia l'efficacia, sia il valore non ci

Attenzione alla qualità della scuola

La situazione del Paese l'anno scorso

Un'idea da rivedere: la spesa per la scuola è fuori misura

collocano nella situazioni di sofferenza in cui si trovano altri settori del paese. Ora, l'ho detto anche in altri momenti, in altre sedi, in altre vesti, questo rapporto effettivamente ci deve far riflettere. A forza di riflettere forse riusciamo a capire : fra questi 240.000 insegnanti ci sono 86.000 docenti di sostegno; 75.000 derivano dalle classi dove ci sono alunni disabili, altri 80.000, guarda caso, servono, grossomodo, per il tempo pieno. 20.000 derivano dal fatto che ci sono alcuni orari della scuola secondaria superiore fuori norma: 42 ore settimanali non sono assolutamente giustificate. Capite che di questa massa rilevante d'organico, il maggior numero -se non 240.000, 220.000 docenti-, è dovuto a scelte di politica sociale, prima che di politica scolastica, che questo Paese ha fatto. Quindi questo Paese deve mettersi in pace con se stesso. Deve stabilire se vuole mantenere quelle scelte sul tempo pieno, sull'inserimento dei disabili, e dare le risorse necessarie, affinché si possano realizzare questi obiettivi, a chi gestisce questi servizi: al settore dell'istruzione. Oppure sapere, se questa è una scelta politicamente sbagliata, che poi si faranno i conti col Paese. Ci ha provato la maggioranza che ha governato nel quinquennio passato e sapete le risposte che ha avuto. Adesso non è che si possa cambiare maggioranza e proseguire sulla stessa strada. E' dunque necessario trovare un punto d'equilibrio tra le scelte di politica sociale, la missione che viene affidata alla scuola e le risorse che le vengono assegnate.

Questa è una battaglia che il Ministero della Pubblica Istruzione sta portando avanti. Il Ministro ha una notevole capacità di confronto/scontro con il Tesoro. Ho potuto verificarlo in più occasioni, l'ultima quella della supplenze, delle spese per la maternità, ma non solo. Spero che possiamo riuscirci, una volta per tutte, anche attraverso queste commissioni, ad avere un quadro condiviso tra i due ministeri, che prima si guardavano come controparti. Le ristrettezze di organico di cui stiamo parlando derivano essenzialmente da quella scelta, e dico purtroppo. L'operazione di riequilibrio che dovrebbe portare da 20,6 alunni per classe a 21 alunni per classe non è finita. Siamo arrivati a 20,7. Il Tesoro insiste per mantenere quell'obiettivo: ci chiede di raggiungerlo nel prossimo triennio. Secondo me, tra l'altro, l'obiettivo, se gestito con intelligenza, è anche praticabile. Lo dimostra il fatto che la gestione delle risorse per il finanziamento alle scuole, qui non voglio fare uno spot per me stesso, sono rimaste le stesse dell'anno scorso. Mentre nel 2006 quelle risorse hanno generato un debito di 500 milioni, quest'anno siamo riusciti a garantire regolarmente un finanziamento alle scuole e credo che arriveremo alla fine dell'anno in parità. Non è che abbiamo fatto i miracoli, abbiamo distribuito le risorse dove servivano. Il vecchio meccanismo produceva da un lato avanzi di amministrazione, dall'altro debiti, perché si davano risorse dove non servivano. Ritengo che qualcosa di analogo ci sia anche sul versante degli organici. Una cattiva capacità di programmazione e di gestione delle risorse. Quindi può darsi che l'obiettivo sia praticabile, con una gestione più attenta, più equa, più oculata delle risorse. D'altra parte, chi mi conosce, sa che non ho un atteggiamento da sprecone. So benissimo che i bisogni sono illimitati e le risorse sono limitate, e che bisogna gestire bene le risorse disponibili, perché sono le risorse di tutti, a partire dai cittadini che lavorano e pagano le tasse, quindi bisogna utilizzarle bene, se è possibile utilizzarle meglio.

Le spese dovute a scelte di politica sociale

La necessità d'un punto d'equilibrio

Arrivo alla questione del tempo pieno. C'è un'argomentazione di tipo pedagogico didattico: il modello di tempo pieno, non può essere un "modello a spezzatino", un'aggiunta di interventi, 27+3,+10, magari con più insegnanti che garantiscono le 10 ore della mensa. E' un modello di tempo didattico, un modello di tempo disteso, ne avete parlato sicuramente questa mattina, in maniera più approfondita di quanto non sappia fare io. Il tempo necessario al bambino, vedo questa citazione di Bruno Ciari, cioè un tempo in cui si organizza l'attività d' apprendimento attraverso modalità un po' più ricche e stimolanti di quelle tradizionali: dall'operatività, alla scuola attiva. Il rispetto del tempo di apprendimento del bambino, quindi un modello di tipo ordinamentale, non soltanto un'aggiunta di parti. Da questo punto di vista credo che sia doveroso riconoscere il fatto che nel Decreto del 5 settembre, questo obiettivo, questa scelta viene rimarcata con forza. Il termine con forza è appropriato, perché è stata fatta una forzatura. E' stata una decisione forte quella di dire " lo normiamo con un decreto legge, perché ormai l'anno scolastico è iniziato e c'è il rischio di non mettere a disposizione questo modello. Rimangono le altre contraddizioni. Per garantire questo modello sappiamo che servono 4 insegnanti su 2 classi, anziché 3 insegnanti su 2 classi, come nel modulo, quindi occorre un insegnante in più ogni due classi, per non dire mezzo insegnante in più a classe, che è un brutto modo di dire, perché sembra quasi che dobbiamo dividere in due un insegnante. Questo è il parametro con cui dobbiamo fare i conti. Da quando il tempo pieno è nato, tutti gli interventi che ci sono stati hanno avuto sempre un inciso " nei limiti delle disponibilità d'organico, o nei limiti d'organico dell'anno precedente". Per un certo periodo questa scelta ha avuto anche un effetto non negativo, per certi versi positivo. E' stato uno strumento per riconvertire il calo d'organico e le disponibilità d'organico derivanti dal calo demografico. Finché eravamo in presenza di un calo demografico, scrivere "nei limiti dell'organico dello scorso anno" significava che le risorse che si liberavano per effetto della diminuzione degli alunni, delle classi, venivano reinvestite in qualità. Ma questa storia è finita nel 2000. E qui vengo all'altro pezzo di ragionamento. La mancanza di capacità, l'incapacità di programmazione della spesa per l'istruzione, è drammatica. Ancora l'anno scorso, per parlare di questioni che riguardano più da vicino le Organizzazioni sindacali che hanno organizzato questa iniziativa, ci siamo trovati di fronte al fatto che le Organizzazioni sindacali chiedevano che venisse rispettata la clausola che il risparmio venisse destinato al personale. Questo risparmio non c'era stato. Non ci si rendeva conto che nel periodo preso in esame gli alunni erano aumentati di 130.000. In un rapporto 1 a 10, sono 13.000 unità di personale. Quindi se se non si incrementa gli organici di 13.000 unità di personale, si è ottenuto un risparmio equivalente. Questa consapevolezza, che la fase di calo demografico è finita, ancora non è percepita, non è avvertita. Nella prossima settimana uscirà il "Libro bianco" della scuola, concordato con alcuni studiosi del Ministero delle Finanze, in cui si mette in piedi anche un modello previsionale nel breve e nel lungo periodo, per stabilire quali sono le risorse necessarie all'istruzione. Perché cosa è successo dal 2000 ad oggi? Voi qui in Emilia Romagna lo sapete benissimo, io l'ho vissuto in prima persona sulla mia pelle, come difficoltà: dal 2001 al 2007 gli studenti sono aumentati di 50.000 unità.

La questione tempo pieno

L'inciso che ha caratterizzato, fin dall'inizio, le normative sul tempo pieno

E' necessario imparare a programmare la spesa per l'istruzione

Il modello previsionale riportato nel Libro Bianco

50.000 bambine e bambini, su una base di 480.000. Un incremento del 10%, ma senza che ci fosse un riscontro reale di questo aumento. Si è fatto fronte a questo incremento quasi ad invarianza degli organici, per cui non si tratta soltanto di operare un'operazione di razionalizzazione, ma occorre tener conto dell'incremento effettivo della domanda. Sul piano nazionale, nei primi anni del 2000, c'era una situazione di equilibrio. Continuava il calo demografico al sud, ed era ripreso lo sviluppo demografico nel centro nord, dal Lazio in su, con alcune punte in alcune regioni, dove c'era anche il fenomeno dell'immigrazione, oltre ad un po' di ripresa della natalità. Avevamo un andamento della popolazione scolastica notevolmente diversificato. C'era una curva che scendeva e una curva che saliva, e quindi, a spanne, si diceva: invarianza degli alunni, invarianza di organico. Credo si debba cominciare a fare un ragionamento serio su questi aspetti, fare una scelta di previsione e di programmazione dell'allocazione delle risorse a partire dalle risorse di organico. Consente un miglior uso delle risorse disponibili.

Sul tempo pieno bisogna fare un ragionamento più di fondo. Credo occorra uscire da questa ambiguità, da questa contraddizione. A titolo personale direi da questa ipocrisia, per cui da un lato si fanno delle affermazioni, e dall'altro non si ragiona sulle contraddizioni che queste affermazioni comportano. Se affermo che il tempo prolungato e il tempo pieno sono modelli a domanda, cioè non garantiti automaticamente, mi devo porre il problema di che cosa succede quando, come sta capitando in questo momento, su 6 bambini, o 6 bambine, o 6 famiglie che fanno domanda, soltanto a 5 si può dare la risposta col modello attuale. Oggi abbiamo il 26% di classi a tempo pieno e la domanda potenziale si aggira attorno al 30%. Dobbiamo decidere: o si mettono le risorse anche per quell'altro 4%, oppure si comincia a fare un ragionamento di programmazione a livello regionale, a fare una pianificazione di come si risponde a questa domanda. Personalmente ritengo ambiguo il fatto che si dica che si garantisce quel modello e subito si sottolinea "però nel limite...". Voglio sapere chi è che sceglie quel bambino che rimane fuori. Credo che si debba fare un ragionamento serio. Se fossimo coerenti fino in fondo rispetto a chi afferma che il tempo pieno è un modello di qualità, allora, dato che tutti vogliamo la qualità, quello è un modello per tutti. Dobbiamo sapere che questo Paese non ha fatto questa scelta, quali che possano essere i nostri desideri. Sono importanti, però bisogna confrontarci anche con le opzioni, che trovano il consenso della maggioranza o di una rappresentanza qualificata. Questo Paese non chiede il modello di tempo pieno per tutti, chiede un modello di tempo pieno a domanda. Lo ritiene un modello pedagogico valido. Occorre che troviamo il modo di riuscire a dare risposta, a chi questa domanda la pone, senza discriminare. E' un problema serio. Riguarda il tempo pieno, così come la generalizzazione della scuola dell'infanzia. Riguarda, per certi versi, c'è un preside delle Marche che mi ricordava questo aspetto, anche il tempo prolungato. Insisto, però, nel dire, e probabilmente per questo mi hanno affidato questa rognna, che ritengo che le risorse debbano essere utilizzate bene. E' per questo motivo che ritengo utile una riflessione sui modelli. Ad esempio ho qualche perplessità sul fatto che un incremento del 20% d'orario debba comportare un incremento del 50% dell'organico dei docenti e del 100% dell'organico ATA. C'è stato

Le contraddizioni sottese alle scelte sul tempo pieno

Una riflessione sui modelli

un periodo in cui le scelte non venivano fatte con l'attenzione del buon amministratore. Ritengo che occorra mettere insieme tutti questi elementi: un governo più efficace delle risorse, lo ribadisco, una distribuzione delle risorse secondo l'andamento della domanda, ma non è pensabile penalizzare le situazioni che utilizzano meglio le risorse.

Mi sono divertito a calcolare alcuni parametri, in passato. L'organico per alunno in Emilia Romagna è pari alla media nazionale e si riesce a garantire il 40% di tempo pieno, quindi evidentemente da qualche altra parte ci sono delle risorse che non vengono utilizzate con la stessa efficacia. D'altra parte, siccome non voglio limitarmi a captare la benevolenza di questo auditorio, devo dire che, probabilmente, si tratta di capire come si risponde, come si sollecita, come è possibile tener conto delle esigenze anche di altre realtà che non esprimono questo tipo di domanda. Occorre fare un ragionamento serio sugli organici e bisogna, approfittando della presenza dell'Assessore regionale Manzini, cominciare a fare un ragionamento sul "Titolo quinto". Intanto cominciamo a gestire "il 112", cominciamo a fare dei confronti, perché la programmazione degli organici e quindi della distribuzione dell'offerta formativa, quindi dell'allocazione delle risorse, venga fatta tenendo conto delle competenze delle regioni, delle province e dei comuni. Non credo che gli organici debbono essere una cosa che si decide a settembre o a giugno in una situazione drammatica. Ormai abbiamo dei modelli previsionali, basta chiedere ai dirigenti scolastici presenti, loro sono in grado di prevedere con una buona approssimazione quale sarà la popolazione scolastica della loro scuola, l'anno successivo. Possiamo saperlo a gennaio. Cominciamo a fare un ragionamento e vediamo se riusciamo a far fronte contemporaneamente alla domanda e alla qualità del servizio scuola. Grazie.

Organici e competenze Stato Regioni

Adriana Querzè

Assessore all'Istruzione – Comune di Modena

“All’assessore Querzè, che rappresenta il punto di vista dell’ANCI, delle Amministrazioni comunali, una domanda a bruciapelo: “Se oggi sosteniamo che il tempo pieno è utile, confermiamo e creiamo domanda, ma poi non c’è l’organico docente con cui dare risposte, rischiamo grosso”. C’è qualcuno che teorizza che se un qualche Comune in Emilia vuole il tempo pieno, dato che il decisore politico nazionale, non ha fatto quella scelta, il maestro che manca se lo può pagare benissimo il Comune. Forse è solo una leggenda metropolitana, però gira questa leggenda. Anche la vigilanza per i bambini potrebbe essere pagata dall’Amministrazione comunale. Allora, di fronte alla pressante domanda di tempo pieno, che presumo avrà anche l’Assessore di Modena, cosa pensa di fare? Chiederlo allo Stato, darsi da fare, perché è in legge finanziaria questa cosa, insieme a tutti gli altri problemi che riguardano la scuola, trovi una soddisfazione positiva, o paga?”

Omer Bonezzi

Per rispondere partirò dall’attualità. Credo che il decreto che ripristina il tempo pieno, contenga un’ambiguità forte: ciò che viene effettivamente ripristinato è il concetto di tempo pieno come scuola non spezzata e questo rappresenta un elemento molto atteso di discontinuità rispetto all’idea morattiana di tempo pieno; il resto, e mi riferisco fondamentalmente agli organici e delle risorse, è di una continuità imbarazzante: una continuità che affonda le sue radici in un’idea di tempo pieno che mai si è affermata come modello possibile di scuola in questo Paese. Ricordo che la legge 148/1990, istitutiva dei moduli, afferma che il tempo pieno funziona nell’ambito di un contingente di organico definito, come già stabilito dall’articolo 1 della legge 820/1971. Questo scavo archeologico nella legislazione scolastica attesta dunque la continuità di una concezione di tempo pieno che mai si è affrancata dal vincolo delle risorse e dunque mai ha conquistato una legittimità come modello del nostro sistema scolastico. E’ un tema che c’è sempre stato e che non è mai stato risolto.

E’ chiaro che esiste un problema di costi, però quando parliamo di costi dobbiamo avere uno sguardo lungo ed un approccio complessivo, nel senso che i costi dell’istruzione, in Italia, gravano meno sul PIL di quanto non avvenga in altri Paesi e i costi del sistema non dipendono esclusivamente da una delle sue caratteristiche - ad esempio la presenza di tempo pieno - ma da un insieme di varie condizioni di funzionamento che sono legate a precise scelte politiche.

Esiste inoltre il nodo della gestione dell’organico.

Due esempi: l’indicazione contenuta in finanziaria di portare il numero medio di alunni per classe da 20,6 a 21, in molte realtà dell’Emilia Romagna è già attuata. Nella mia città, ad esempio, abbiamo una media di alunni per classe superiore 22, e quindi ci aspettavamo un incremento di insegnanti, avendo non solo raggiunto l’obiettivo che la finanziaria ci pone, ma avendolo già superato. Abbiamo avuto una decurtazione degli organici: allora si tratta di decidere in quale modo, sulla base di quali criteri, gli organici vengono gestiti.

L’ambiguità del decreto che ripristina il T.P.

La gestione dell’organico

L'altro elemento è relativo all'incremento della natalità, che per un assurdo logico ed amministrativo non ha relazione stabile con gli organici ed evidentemente tende a penalizzare le aree interessate al fenomeno..

Dunque quando parliamo di costi, dobbiamo definire di quali investimenti parliamo in relazione a quali decisioni politiche, e di come gestiamo le politiche degli organici - quelle che hanno la principale ricaduta sui costi del sistema - introducendo elementi di trasparenza e di chiara definizione dei criteri, togliendo, una volta per tutte, l'impressione che ci siano territori ai quali si chiede di fare maggiori sacrifici.

E' in questo discorso complesso che deve essere introdotta la riflessione sui costi del tempo pieno, rispetto al quale occorrerà fare chiarezza per evitare la demotivazione degli operatori e il loro disorientamento davanti a una politica degli annunci.

Ed entro nel merito della risposta: è sicuramente una leggenda metropolitana quella dei comuni e dei sindaci che pagano la mensa nelle scuole a tempo, ma non vorrei che, come tutte le leggende metropolitane, anche questa avesse un qualche effetto, come dire, di produzione di realtà, che troverei molto, molto pericoloso. Qual è la situazione dei comuni? I comuni, con questa finanziaria, hanno dovuto fare delle scelte importanti per la riduzione dei trasferimenti; i comuni, non dimentichiamolo, sono l'ultimo baluardo rispetto alla società civile: è al sindaco che i cittadini chiedono i nidi, le scuole dell'infanzia, il tempo pieno... Lasciare ai comuni l'onere delle risposte alle domande crescenti di welfare e contemporaneamente ridurre i trasferimenti, rischia di tradursi in un'operazione che davvero penalizza l'intera società anche in territori come i nostri, che possono vantare un'offerta invidiabile di servizi alla persona. E' importante comprendere che, alle condizioni attuali, non ci sono le risorse per continuare a dare risposte soddisfacenti. In Emilia Romagna, ad esempio, ci sono liste d'attesa per la scuola dell'infanzia, dopo che nel 1985, in questa regione, si diceva, a voce alta, che il diritto allo studio comincia a tre anni.

Quindi credo che a pagare la mensa e, a maggior ragione, il secondo insegnante nelle scuole a tempo pieno, non debba essere il comune, già impegnato su svariati fronti, ma lo Stato che dovrebbe sciogliere, una volta per tutte, il nodo della natura giuridica del tempo pieno inserendolo, a pieno titolo, fra i possibili modelli di funzionamento della scuola e quindi sostenendolo rispetto ai costi aggiuntivi che questo modello comporta: secondo insegnante e mensa compresi.

A deporre a sfavore dell'idea che siano i comuni a pagare mensa e insegnanti, c'è poi un altro problema, di portata più generale: se ciò avvenisse, si determinerebbe una situazione al limite della costituzionalità, legata ad una differenza di trattamento fra i cittadini all'interno di questo Paese. Perché il problema è proprio questo, se si decide che il tempo pieno è un modello legittimamente presente e quindi esigibile, seppure a domanda individuale, occorre che tutti coloro che lo chiedono, in ogni parte del Paese, possano avere soddisfazione a questa domanda. Quindi oltre al tema delle risorse, assolutamente critico, c'è anche quello della garanzia dei diritti alla persona.

Rispetto al rapporto fra tempo pieno e comuni esiste una ulteriore questione : nelle nostre realtà territoriali c'è stata un'epoca nella quale i cittadini - non i genitori dei bambini, non gli insegnanti, ma i cittadini

L'incremento della natalità

Le scelte dei Comuni

Gli oneri per lo Stato

complessivamente intesi - occupavano le terre perché le amministrazioni comunali si facessero parte attiva per costruire scuole: scuole a tempo pieno, scuole dell'infanzia, nidi. In quell'epoca, scuola e società, genitori, insegnanti e cittadini hanno espresso un livello di condivisione altissimo rispetto ad un modello di scuola e di società che rappresentava il cemento di un'alleanza fra soggetti, enti, istituzioni cointeressate a sostenere un'idea di istruzione di assoluta attualità.

In quelle esperienze c'era veramente già molto dei contenuti più innovativi del Titolo V della Costituzione e c'era una prospettiva - pur senza voler rileggere la storia con categorie troppo recenti - orientata al sostegno dei bambini, non in quanto figli, non in quanto appartenenti alle famiglie, ma in quanto soggetti titolari di diritti.

Perché non dobbiamo dimenticare che ancora oggi, nella civile Europa e nella civile Italia, i bambini continuano ad essere marginali rispetto agli investimenti della società. Il dibattito recente sul welfare è stato un dibattito che ha posto al centro una precisa categoria di persone: gli anziani. Non voglio introdurre una contrapposizione sterile e pericolosa fra le diverse età della vita, ma noi abbiamo due polarità alle quali rispondere. Nell'Italia di oggi assistiamo ad un aumento straordinario del numero degli anziani, e ad un aumento dei tassi di povertà che colpiscono i bambini e che iniziano a colpire i giovani, anche in relazione alle difficoltà di ingresso nel mercato del lavoro. Molti studi dimostrano che se non si esprimono politiche orientate all'infanzia, le pari opportunità restano uno slogan. Credo che il tempo pieno, per come è stato pensato, abbia avuto il grande merito di sottolineare il tema delle pari opportunità, tentando di costruire risposte al fatto che l'istruzione obbligatoria non produce effetti perequativi. Cioè non basta, anche se è condizione indispensabile, mandare tutti a scuola per più tempo affinché si determini mobilità sociale ed effettiva compensazione delle condizioni iniziali di differenza legate a svantaggi e a difficoltà. La grande intuizione del tempo pieno è proprio stata quella di offrire più tempo ma, soprattutto, di utilizzarlo in modo diverso. E allora dobbiamo fare attenzione agli *amarcord* e alle rivendicazioni nostalgiche e dobbiamo cercare di capire cosa significa oggi utilizzare diversamente il tempo disponibile, in una situazione in cui il monte orario del tempo pieno, non è di tanto maggiore rispetto a quello degli altri modelli scolastici. Quindi oggi parlare, ad esempio, di tempo disteso nel tempo pieno non significa fare riferimento ad un tempo significativamente più lungo ma ad un tempo gestito in modo qualitativamente diverso. E' questa la sfida da raccogliere: in questo sta la scommessa del "laboratorio tempo pieno" all'interno del quale provare a rielaborare i principi dell'equità, gli obiettivi del successo formativo, la concretizzazione e l'esplicazione dell'autonomia scolastica, il rapporto con il territorio, il rapporto con gli enti locali, intesi non come erogatori a piè di lista, non come pagatori della mensa, ma come soggetti che possono svolgere, insieme alla scuola, un lavoro insostituibile di promozione dei diritti delle persone.

Le alleanze forti tra cittadini ed Istituzioni locali

La marginalità dei bambini nelle politiche degli investimenti

La sfida del laboratorio tempo pieno

Massimo Di Menna
Segretario generale UIL scuola

“Ringrazio l’assessore, ora darei la parola a Massimo Di Menna. Devo dire innanzitutto, come cittadino e uomo di scuola, che ho apprezzato moltissimo la partecipazione di Di Menna, Panini e Scrima alla manifestazione dei genitori di Bologna a favore del tempo pieno. Era un momento triste, eravamo tutti un po’ sconsolati ma la partecipazione, ampia e significativa, ha contribuito a dare rilevanza, anche nazionale a questo evento e a sollecitare il governo ad approvare il decreto che ha ripristinato il modello di tempo pieno per il quale tutti noi ci eravamo in passato battuti. Ora per riprendere il tema sollevato da Barbieri, che dice: “il problema del tempo pieno, come altri problemi di questo paese, è un problema che il decisore politico deve assumere in maniera esplicita, così come la questione del sostegno e dell’integrazione degli alunni stranieri” teniamo conto che la legge finanziaria è alle porte e che la specificità del sindacato confederale è sempre stata quella di unire l’interesse generale con l’interesse dei lavoratori. Qui si apre una questione importante: quella del governo è una scelta che deve essere fatta e compiuta con risorse adeguate a superare il cosiddetto “tempo pieno spezzatino”. Cosa pensa di fare il sindacato a tale proposito?”

Omer Bonezzi

In questo intervento cercherò di dire non solo la mia opinione, ma ciò che pensiamo di potere attivare per rispondere, nel modo più chiaro possibile, a questo importante problema. In premessa desidero sottolineare la particolare positività della iniziativa di oggi, non solo in relazione al tema dell’incontro, ma alla modalità stessa del Convegno che non vuole essere semplicemente una riunione di esperti, ma un momento corale di partecipazione che vede presenti anche rappresentanti istituzionali. Il tema di oggi non è solo quello della modernizzazione, del ruolo, dell’importanza e del valore storico del tempo pieno, rivisitato al fine di rivitalizzarne l’offerta formativa, ma più diffusamente quello che riguarda il ruolo della scuola pubblica e della sua qualità, nel nostro Paese.

Un momento di partecipazione corale

Questa esigenza oggi sembrerebbe prioritaria, eppure rispetto alla centralità del tema, attenzione e dibattito appaiono complessivamente non ancora all’altezza e troppo poco vivaci. Purtroppo questo problema non riguarda solo Bologna, ma tutto il nostro Paese, caratterizzato da varietà di situazioni e di elementi che richiederebbero, pur nelle molteplici sfaccettature locali, la contemporanea presenza della partecipazione di massa e dell’attenzione istituzionale del governo: elementi che debbono convivere affinché si rilanci complessivamente in Italia il ruolo della scuola pubblica e della sua qualità.

Rivitalizzare tutta l’offerta formativa

Voi tutti, questa mattina, avete riflettuto sul tema con un atteggiamento volto non tanto a festeggiare un’esperienza positiva sul piano storico-sociale ed un decreto legge che ripristina questo modello, quanto ad affrontare da subito la vera scommessa; cioè come ripensare la partecipazione, l’organizzazione, l’offerta scolastica in modo da

attualizzare il principio della eguaglianza, che era alla base dell'esperienza storica del tempo pieno e che oggi deve misurarsi con diverse eguaglianze, con nuovi e diversi obiettivi e che richiede agli insegnanti, alla scuola, a tutti, una fondamentale riorganizzazione. Io mi limito a sottolineare tre elementi di riflessione.

Il decreto ha avuto un grande valore simbolico, ha ripristinato il modello, non è detto che abbia effetti concreti, positivi ed utili. Questa almeno è la mia opinione, nel senso che la realistica possibilità di attuare il modello in subordine al successivo controllo e alla definizione della spesa da parte del Ministero dell'Economia, sostanzialmente rinvia la soluzione del problema. Qui si pone la questione del ruolo che dobbiamo svolgere per fare in modo che ciò non accada e che si possa dare concreta attuazione a quanto previsto dalla legge.

Secondo aspetto importante è puntare sull'autonomia didattica ed organizzativa, e quindi sulle nuove Indicazioni nazionali, in modo tale che il curriculum venga organizzato dagli insegnanti titolari dell'offerta all'interno del modello.

Il terzo punto, che però diventa una premessa dei primi due, è dato da un organico stabile, un numero di insegnanti adeguato e funzionale a questa offerta. Barbieri riportava alcune esperienze di tempo prolungato profondamente differenziate tra di loro. In realtà quando parliamo di tempo prolungato, così al singolare, dimentichiamo che dietro questa etichetta si nascondono modelli molto differenziati nell'organizzazione, nel curriculum e nel quadro orario. Il problema, comunque, va affrontato in vista di una sua concreta realizzazione. Sicuramente va considerato il fatto che la spesa per l'istruzione e per gli organici deve essere rivista; ma la questione va posta in modo da avere preventivamente tutti gli elementi di conoscenza e di dibattito per potere:

- A) definire e razionalizzare le risorse;
- B) indirizzarle nel modo migliore.

Oggi si segue esattamente il procedimento contrario. C'è una norma centrale che stabilisce a priori il tetto di spesa e il numero di organico (se ne può dare una rappresentazione visiva immaginando una piramide rovesciata) e a cascata, poi, si organizzano le attività, l'organico, le classi, cercando di avvicinarsi al raggiungimento di questo tetto. Occorre, invece, fare un ragionamento inverso. Sicuramente quando c'è un problema di spesa, l'erogazione delle risorse va pianificata e razionalizzata, ma il problema principale resta comunque la percentuale insufficiente della spesa italiana per l'istruzione, spesa che si attesta sul 4,6% rispetto al Pil. La media dei Paesi europei è del 5%, quindi abbiamo in Italia un problema di deficit di spesa.

Noi abbiamo firmato un accordo con il Governo, chiamato "Memorandum", per promuovere un'azione di sviluppo e d'investimento di risorse sulla scuola.

Se invece la politica finanziaria dovesse restare quella del risparmio o della ulteriore riduzione, allora sarà difficile realizzare quanto promesso. Noi abbiamo intenzione di porre subito il problema al Governo, richiamandolo alla sua responsabilità e al mantenimento degli impegni assunti, invitandolo al confronto sui punti del Memorandum, perché possa garantire risorse e qualità per sostenere la richiesta in finanziaria di investimenti per la scuola, anche per allinearci alle medie europee.

Il valore simbolico del Decreto legge che ripristina il T.P.

Autonomia didattica ed organizzativa

Organico stabile, risorse razionali, migliore utilizzo

Il Memorandum per promuovere sviluppo e investimento sulla scuola

Pensiamo che l'azione del sindacato, ecco la domanda e la risposta, non possa essere il frutto delle opinioni della Cgil, della Cisl, della Uil, ma debba far sentire al governo *il fiato del mondo della scuola e del mondo del lavoro*, che chiede questo forte intervento politico e finanziario. Credo che solo attraverso iniziative forti e decise di mobilitazione sociale, prima della finanziaria, si possano creare le condizioni per una politica meno timida sulla scuola, che rispetti gli impegni presi, passando dal dichiarato all'agito, con interventi politici chiari e con le risorse adeguate a sostenere un modello forte di scuola.

Barbieri, nel suo intervento, faceva riferimento ad un'imminente pubblicazione di un libro bianco del Ministero della Pubblica Istruzione sulla scuola. Abbiamo avuto ieri il libro verde del ministero dell'Economia, non vorrei che dovessimo fare un libretto rosso dei sindacati, per contrastare posizioni e opinioni.

Rosa Mongillo

Segreteria nazionale C.I.S.L. SCUOLA

“Passerei la parola a Rosa Mongillo della C.I.S.L., con questa domanda: Di Menna ha citato con tanta enfasi il Memorandum sulla conoscenza e sulla scuola, ritenendo che quello fosse lo strumento per convincere il decisore politico ad avere un atteggiamento diverso rispetto a questioni delicate quali la conoscenza, il riconoscimento professionale degli insegnanti, il riconoscimento che è giusto ed è importante garantire al sostegno alle famiglie che hanno dei bambini portatori di handicap e che ci sia un numero diverso di alunni in queste classi. Cos’è il Memorandum e serve davvero?”

Omer Bonezzi

Prima di dare una risposta a quanto mi è stato chiesto dal Coordinatore di questa tavola rotonda voglio complimentarmi con i presenti perchè non è frequente trovare tante persone così attente e interessate, in un convegno di sabato pomeriggio, complimenti davvero, soprattutto in un tempo di “disicanto” e disinteresse come quello che purtroppo stiamo vivendo, a dimostrazione che la scuola è ancora occasione di aggregazione e soprattutto di riflessioni ed elaborazioni.

Mi si chiede perché come organizzazioni sindacali abbiamo firmato un’intesa con il Governo?

E’ noto a tutti che la Scuola pubblica non gode di buona salute, in questi ultimi anni le leggi finanziarie hanno inferto un duro colpo al sistema pubblico statale, intervenendo ripetutamente con tagli al personale e con la riduzione di risorse economiche. Quasi a giustificare questo “impoverimento” si è scatenata una violenta campagna di stampa denigratoria che ha attribuito molti mali del nostro Paese ad una cattiva scuola e dunque ai docenti, chiamati, in realtà, invece, a contenere una situazione pesante e difficile.

La nostra preoccupazione per una pericolosa deriva e il nostro senso di responsabilità ci hanno portato alla sottoscrizione di questa intesa non con il Ministro della P.I. ma con il Governo.

L’intesa è un atto politico di assunzione di reciproci impegni per affrontare le grandi questioni che investono il Paese e alle cui soluzioni la scuola, se messa in grado di operare, può dare un grande contributo.

L’innalzamento dei livelli qualitativi dell’istruzione passa anche, ma non solo, attraverso la rivalutazione del personale che vi opera. Personale che va a collocarsi sempre di più tra le fasce più deboli sia in termini economici sia per la perdita del proprio ruolo e identità professionale. Nell’intesa parliamo della necessità di valorizzare il ruolo di tutto il personale della scuola, in particolar modo dei docenti, troppo spesso bistrattati, rassegnati, smarriti e soprattutto troppo soli. Docenti che vengono ripetutamente tacciati di non fare bene il loro mestiere, ma che invece non vengono meno agli impegni presi con alunni e famiglie e rimangono al loro posto nelle condizioni più sfavorevoli e in tempi in cui, senza coerenza né certezza normativa, si susseguono leggi troppo spesso

I limiti di leggi per la scuola approvati nell’ambito di leggi finanziarie

Assunzione di responsabilità nei confronti della scuola

in contrapposizione tra loro.

Quando il ministro Berlinguer fece approvare in Parlamento la legge 30 sul riordino dei cicli scolastici, il centro destra si alzò e fece mancare il proprio voto, purtroppo con la legge Moratti, il centro sinistra si è comportato allo stesso modo. Non è mia intenzione, in questa sede, entrare nel merito di chi avesse torto e chi ragione, voglio solamente dire che, diversamente dal comportamento dei nostri parlamentari, in tutte le occasioni i lavoratori della scuola sono rimasti al loro posto, nelle loro aule, con i loro ragazzi e hanno continuato ad operare, nelle congiunture più confuse e deprimenti.

Ma accanto alla tutela dei lavoratori, siamo sindacato e facciamo la nostra parte, una delle nostre priorità è assicurare il diritto allo studio e ad una cittadinanza attiva di tutti i nostri giovani, non dando a tutti le stesse opportunità ma ad ognuno secondo le proprie necessità e bisogni, come del resto diceva Don Milani, sempre più attuale,:"Non c'è ingiustizia più grande che fare parti uguali tra i diversi".

È necessario individuare i percorsi giusti ed efficaci per evitare l'abbandono scolastico dei nostri giovani e per consentire loro un apprendimento reale che sia loro utile per l'inserimento nel mondo lavorativo ma anche per la costruzione armoniosa delle loro personalità. Per realizzare tutto ciò è fondamentale il ruolo della famiglia che non deve soltanto chiedere servizi, ma pretendere qualità della scuola.

E' vero che la qualità del servizio non dipende esclusivamente dal fattore tempo, però sicuramente più tempo può favorire condizioni migliori di apprendimento.

Questa mattina avete a lungo esaminato la questione dei tempi distesi, io aggiungo che i tempi morbidi per i bambini sono fondamentali anche per noi adulti, perché oggi più che mai la scuola ha bisogno di tempi distesi e lenti, per riflettere e per capire le direzioni di marcia.

Il tempo lungo, in sintesi, non deve essere interpretato esclusivamente come un servizio alla famiglia; costituisce un'opportunità per i bambini e per questo è assolutamente necessario intervenire, rilanciare il tempo pieno, e con esso recuperare una dimensione più adeguata del fare scuola.

Il tempo pieno ha avuto nella sua storia, vicende travagliatissime; da quando è stato istituito è stato scambiato per tutto e per il contrario di tutto: ora bisogna evitare che si riproponga questa confusione perché il modello tempo pieno deve essere in maniera inequivocabile un'opportunità di qualità, soprattutto in un periodo in cui alla scuola stiamo chiedendo di occuparsi di troppe cose (tutte le "educazioni" possibili) riducendo inevitabilmente il peso e il tempo delle attività curricolari. Se infatti ci occupiamo di tante cose, che la società chiede alla scuola di fare, sicuramente dovremmo ridurre il tempo da dedicare all'insegnamento dell'italiano, e questo incide negativamente sul curricolo. In questo contesto un tempo scuola più lungo e disteso permetterebbe di dare ad ognuno "il suo tempo necessario" e di ospitare momenti innovativi indispensabili per non rimanere indietro rispetto all'Europa e che possono concorrere al raggiungimento di quei traguardi irrinunciabili delle competenze chiave.

Il discorso sulle competenze è un discorso imprescindibile per i nostri giovani, perché le competenze oggi si bruciano in un tempo rapidissimo: basti pensare alla velocità con cui i progressi nell'informatica rendono

La certezza del diritto allo studio, priorità del sindacato

Fondamentale è il ruolo delle famiglie

Il T.P. un'opportunità di qualità per i bambini

obsoleti programmi e strumenti nell'arco di brevissimo tempo. Ne consegue che più che insegnare ai ragazzi regole e contenuti, dobbiamo innanzitutto insegnare loro ad apprendere, e quindi ad imparare ad imparare continuamente ed autonomamente, poter utilizzare al meglio le competenze acquisite. Come organizzazione sindacale, e mi avvio alla conclusione, abbiamo firmato questa intesa, che non è il rinnovo del contratto, perché abbiamo voluto dare un segnale forte di rigore e di rinnovato impegno, occupandoci non strettamente di tutele sindacali ma cercando di interpretare i bisogni e le emergenze del nostro Paese.

Vi ricordo a tale proposito che gli unici finanziamenti per le scuole a rischio sono quelle del nostro contratto di lavoro. Vorrei infine sottolineare che la politica che le organizzazioni sindacali confederali hanno fatto, stanno facendo e continueranno a fare, è ovviamente quella di tutela e di sostegno della categoria, ma è impegno e ricerca delle soluzioni nell'interesse della collettività.

Il patto per la scuola deve essere un patto condiviso tra amministrazioni, organizzazioni sindacali, famiglie e territorio perché questa è l'unica strada percorribile per uscire dall'impasse nel quale da anni il nostro Paese si trova.

L' Intesa come testimonianza di attenzione alla collettività

Enrico Panini
Segretario nazionale FLC-CGIL

“A Panini, segretario della Federazione Lavoratori della Conoscenza, vorrei fare questa domanda. Questa mattina si è incominciato a ragionare in modo diverso del tempo pieno. Finalmente l’incubo di doverlo difendere in una situazione in cui giorno per giorno ne veniva tolto un pezzo, dove in realtà era anche impossibile provare a ragionare se non di quello che veniva dal ministero, parlo delle vecchie indicazioni, che in questa regione sono state anche un po’ imposte a colpi di direttive regionali, ebbene questa mattina si è incominciato a vedere una speranza, si è ripreso a ragionare come da tempo non accadeva. Ritengo che il sindacato debba accogliere questo spirito nuovo. Credo che siano da segnalare altre tre questioni. La prima riguarda l’intesa della conoscenza. Ha ben fatto la Cisl, a sottolineare che, accanto al contratto della scuola, c’è anche l’intesa sulla conoscenza. Questa categoria si preoccupa e considera un proprio dovere, deontologico, quello di cercare di garantire al meglio la qualità del servizio. Si può anche non fare. Altri sindacati possono benissimo esistere senza occuparsene minimamente di ciò. Occorre fare anche una sorta di pressione, apertura di dialogo, tentativo di convincimento del decisore politico che le cose che sono state scritte sul patto della conoscenza non sono un impegno formale. La seconda questione è l’altra scadenza che riguarda la legge finanziaria. E’ necessario convincere il ministro del Tesoro, perché di questo si tratta, che all’interno della scuola bisogna fare degli investimenti. Bisogna convincere il Consiglio dei Ministri che se il tempo pieno è stato approvato con una legge, poi bisogna renderlo fattibile. Infine bisogna andare al rinnovo del contratto. Quindi chiedo al sindacato, rispetto ai tre temi conoscenza, finanziaria e contratto, c’è la possibilità di trovare quelle risposte professionali che questa mattina sono venute avanti in questa assemblea? C’è la possibilità, con questi tre strumenti, di garantire un’estensione del tempo pieno e la possibilità di ripristinarlo laddove è stato tradotto nel famoso spezzatino (poi spiegheremo, se necessario, al ministro Rosa Bindi che cosa intendiamo con tempo pieno spezzatino). Prego Panini.”

Omer Bonezzi

Prima di rispondere alle domande, mi sia consentita una premessa. Il Ministro Moratti ha fatto molto male alla scuola italiana e, in un qualche modo, ha fatto male anche ai nostri cervelli. Per cinque anni siamo stati inchiodati nei luoghi di lavoro a difendere con le unghie e con i denti ciò che c’è scritto nella nostra Costituzione, negli ordinamenti della nostra scuola, soprattutto per evitare che la scuola e l’istruzione venissero consegnati ad un mercato al quale si voleva chiedere di essere “garante” di ciò che, invece, deve continuare ad essere garantito dallo Stato e dalla Repubblica italiana.

Quei cinque anni sono stati pesanti e faticosi, una lotta nella quale si sono

Una premessa: il costo del quinquennio morattiano

rotte anche amicizie e colleganze professionali. Per la durezza di questa contrapposizione, ognuno di noi è stato costretto di fatto anche a tarpare le ali ad uno dei principi della nostra scuola: guardare sempre a ciò che accade il giorno dopo e interrogarsi sul futuro. Il segnale straordinario che arriva da questo convegno, e di questo va dato atto a FLC Cgil, Cisl scuola e Uil scuola di Bologna, ma anche alla sensibilità dei presenti, delle associazioni, dei movimenti, agli Enti locali che vedo qui oggi, ci dice che abbiamo ricominciato, insieme, a rialzare la testa, a togliere il piombo dalla testa e a guardare avanti, a dire che si può difendere e migliorare la scuola che abbiamo, ma soprattutto che dobbiamo fare i conti con una situazione che sta cambiando.

Questo è un passaggio indispensabile altrimenti, inevitabilmente, rischiamo di far scattare in noi la difesa acritica di ciò che è stato, come se il passato fosse sempre migliore del presente. E questo sarebbe semplicemente sbagliato. La scuola è sempre in movimento, si fa e cresce ogni giorno con bimbi e bimbe che sono diversi l'uno dall'altro, che hanno bisogno di vedersi garantiti diritti, percorsi.

Questo convegno unitario, la presenza del Ministro Bindi, di un autorevole rappresentante del MPI, segna, e per me è un fatto di particolare soddisfazione, una tappa, una svolta nella discussione su come si affrontano i problemi nel nostro paese.

Voglio dire ora con molta chiarezza che cosa penso dell'articolo sul tempo pieno contenuto nel Decreto Legge approvato recentemente dal Consiglio dei Ministri.

Care colleghe e cari colleghi, care compagne e cari compagni se in quel Decreto c'è un articolo che ripristina il Tempo Pieno nel nostro sistema scolastico questo è accaduto perché c'è stato il grande movimento di Bologna, perché c'è stata la straordinaria mobilitazione di Milano, perché in vaste zone del Paese c'è stato un grande movimento che in questi anni ha mantenuto alla ribalta il problema del tempo pieno ed ha lottato contro la sua cancellazione e contro la distruzione di un modello pedagogico molto rilevante. Questa ampia e duratura mobilitazione ha scosso le coscienze e ha prodotto fatti, cosicché non solo oggi il tempo pieno ha ripreso cittadinanza nell'ordinamento scolastico dal quale era stato cacciato dal Ministro Moratti con la Legge 53, ma è stato ripreso dal verso giusto, cioè viene riconfermato il modello sociale, il modello di relazioni che sta dietro il tempo pieno, il modello di cura dell'infanzia, di rapporto col territorio.

Restano tuttavia aperti nodi importanti, uno dei quali consiste nel limite artificioso posto all'espansione del Tempo Pieno, laddove si indica che non va superato il tetto degli organici. Ma vorrei affrontare questo problema, che rappresenta un limite reale e molto consistente nella impostazione del Decreto Legge, parlando della prossima Legge finanziaria e della stessa Intesa sulla conoscenza che abbiamo sottoscritto il 27 giugno noi sindacati con quattro autorevoli Ministri, fra i quali il Ministro Fioroni.

Nell'Intesa, in modo particolare, sono scritte due cose importanti.

La prima riguarda il fatto che gli organici, si afferma, dovranno essere determinati sulla base di una programmazione riferita all'analisi di una pluralità di dati. Sapere che cosa succederà nei prossimi dieci anni sul versante della natalità, delle iscrizioni, dell'immigrazione, dei tassi di

L'articolo del Decreto legge che ripristina il T.P.

L'Intesa del 27 luglio Organici determinati con una programmazione fondata su una pluralità di dati oggettivi

mobilità nel Paese, ecc. è fondamentale per disegnare organici che non siano condizionati da cieche esigenze di risparmio. Ebbene, i dati in nostro possesso ci dicono che tutti questi fattori saranno ancora in espansione nei prossimi anni, in particolare in alcune zone del nostro paese. Una politica di tagli indiscriminati non solo è miope ma non mette la scuola in condizione di lavorare e produce gravi danni.

La seconda riguarda il fatto che il tema degli organici viene affrontato non solo sul versante quantitativo, teso a garantire il funzionamento “secco” delle classi, ma come un risultato che deve tenere conto in modo più ampio di una progettualità della scuola. Insomma, a ben vedere, il Governo si è impegnato con noi a riproporre l’organico funzionale cancellato alla Moratti. Certo, siamo ancora dentro ad un contesto economico difficile ed è inutile negarlo, però quell’Intesa contiene affermazioni importanti ed impegnative e non può che vedere l’avvio della sua realizzazione a partire dalla Finanziaria del 2008.

Noi, infatti, abbiamo sottoscritto con il Governo sostanzialmente un patto di legislatura: obiettivi, scelte impegnative e condivise.

Su quelle occorre che la politica oggi cominci a rispondere concretamente, assumendosi la responsabilità di disegnare il futuro, non di farci rimpiangere il passato.

Dico ciò fuor di polemica, ma sono scottato da due affermazioni che ho sentito in questi giorni e che fanno male alla scuola.

Non si possono presentare le Indicazioni Nazionali - che nella stesura presentata alla discussione delle scuole rappresentano un buon testo d’ingresso – affermando che così la scuola finalmente ritorna alle tabelline e alla grammatica. Come se le tabelline e la grammatica, da un lato, non si studiassero già a scuola, e, dall’altro, come se il futuro fosse legato ad una semplice riproposizione di apprendimenti tradizionali, fra l’altro posti in alternativa ad apprendimenti più “moderni” (dobbiamo capire: più “frivoli”, meno “importanti”) come l’informatica o come le attività progettuali definite dalle scuole.

L’altra questione riguarda il tormentone che ci affligge in queste settimane sui dipendenti pubblici, insegnanti compresi, che sarebbero tutti dei fannulloni. Non è con un approccio banale e provocatorio al tempo stesso ai problemi che si costruiscono buone politiche: quando si mettono alla berlina intere categorie si finisce per scegliere una politica sbagliata. E’ evidente il tentativo di ridurre il peso dello stato in campi fondamentali per i diritti delle persone e l’attacco a chi vi lavora mira esattamente a questo.

Per questo occorre che la politica, per prima, si assuma responsabilità non più rinviabili e questo lo devono fare, prima di tutti, forze politiche che si ispirano esplicitamente ai valori della Costituzione.

Tornando a noi, non approfondisco questioni pedagogiche affrontate nel dibattito che questa mattina abbiamo ascoltato. Non ne ho il tempo, per questo mi limito a dire che questa discussione va continuata e approfondita.

Intendo – invece - soffermare la vostra attenzione su quattro questioni.

La prima. Il modello del tempo pieno va assunto come un modello

Organici e progettualità della scuola

Tabelline e grammatica

Dipendenti pubblici tutti fannulloni?

Modello del T.P.: un modello ordinario di scuola

ordinario di funzionamento della scuola, non può essere inteso come un modello a domanda, come se ci fosse un modello ordinario che è quello a 30, 32 ore, un modello a domanda che funziona in modo arricchito. Oggi la scuola ha i suoi tempi, quei tempi vanno garantiti, altrimenti ci troveremo di fronte realtà, come quella dell'Emilia, come quella della Lombardia e del Piemonte, dove esso funziona e realtà dove non è sufficientemente sviluppato. Qui non si tratta di una sorta di presunta eccellenza, stiamo parlando di una pratica ordinaria di qualità del nostro sistema scolastico.

La seconda. Io penso che la compresenza, la flessibilità del gruppo classe siano la scelta didattica che va garantita e che connota, certo non da sola, il tempo pieno. Da questo punto di vista tutti quei modelli "tirati" dove per garantire l'orario si è ridotta la compresenza, o si è annullata, vanno espansi dentro ad un modello che, invece, ripristina l'assetto ordinamentale del tempo pieno, che è fatto di quelle ore, ma anche di quella qualità e di quella ricchezza di relazione.

Terza questione. In questo paese andrebbe aperta una discussione (io credo che sia importante quando della scuola discute la società nel suo complesso) su quali oggi siano i tempi della scuola, e se il modello che riteniamo sostenibile è il doposcuola o è quello della responsabilità, cioè del tempo disteso. Vedo relazioni sempre più complesse, vedo il bisogno di "fermare" il tempo come il tempo della parola, il tempo del confronto, il tempo del dialogo, il tempo che consente di fare pezzi di strada insieme e che consente ad ognuno di cercare il proprio percorso. Allora il tempo, il tempo necessario, il tempo del ripensamento sui tempi della scuola. E un ruolo trainante in questo ripensamento ce l'ha la scuola, la responsabilità è della scuola; io non penso che il tempo possa essere affidato ad altri, non penso che possa stare dentro ad un doposcuola o dentro ad un allungamento del tempo come locali che si affittano, penso alla centralità della cultura, del progetto, del rapporto con il territorio e con le famiglie.

Quarto punto. C'è una questione di cui non s'è parlato ma che vorrei fosse discussa. Il tempo pieno è anche tempo pieno e pesante per gli insegnanti: c'è un problema di organizzazione, c'è un problema di relazione, c'è un problema di spazi. Io penso che un dibattito laico e attento, come è stato quello di oggi, debba, anche da questo punto di vista, approfondire, perché se serve, come serve, la leva contrattuale, i sindacati Cgil, Cisl e Uil sono attenti a cogliere le necessità da mettere in campo. E in più abbiamo bisogno di reinvestire su una formazione che oggi è ridotta sostanzialmente ad una larva. Io penso che il tempo di chi lavora con le bambine e con i bambini, con gli adolescenti, sia un tempo prezioso, un tempo che ha bisogno di non essere delegato, ha bisogno di trovare strumenti in grado di consentirgli di fare al meglio il proprio lavoro.

Infine, vorrei aggiungere un'ultima questione: il tempo pieno in Emilia.

Ho letto recentemente un libro molto bello scritto da una persona che è

Un modello che prevede compresenza e flessibilità

Apriamo una discussione sui tempi della scuola

Il modello del T.P.e il "peso" per gli insegnanti

Reinvestire sulla formazione

Il T.P. in Emilia e in Italia

creciuta con Loris Malaguzzi, prima come madre di una bambina che frequentava la scuola dell'infanzia, poi come insegnante. L'autrice ricordava che le scuole dell'infanzia ed il tempo pieno nascono in Emilia su una grande pressione delle famiglie, in particolare delle donne, a prescindere dal fatto che essere fossero più o meno lavoratrici. Questa richiesta sta dentro un'idea di società, di ruolo, di protagonismo ed è frutto di una grande attenzione degli enti locali, che molto spesso, prima delle forze politiche, intercettarono quella domanda e diedero risposte adeguate. E allora dovremmo interrogarci sugli enti locali, nel senso di quanta domanda di tempo scolastico oggi non viene evasa perché ci sono problemi nelle scelte degli enti locali. Posso pensare che Calabria, Sicilia, Campania, Puglia siano luoghi condannati ad avere sempre un tempo pieno residuale perché non c'è la mensa, perché non c'è il trasporto, perché manca sempre qualcosa? E pensate a quanti diritti stanno fra i 90.000 euro di costo di un ragazzo al termine del percorso prima elementare e quinta superiore in Puglia e ai 130.000 euro per lo stesso ragazzo in Veneto o in Piemonte: storia, diritti, prospettive, protagonismo. Anche lì dobbiamo mettere mano, e su questo l'attuazione dell'Intesa sulla conoscenza e il rinnovo contrattuale devono essere messi in grado di dare una risposta.

L'assessore Rebaudengo ha detto, in altra sede, in un suo intervento, che anche il futuro non è più quello di una volta. Trovo splendida questa affermazione. Aggiungo che l'assumo come una sfida. Il futuro non sarà più come quello di una volta, ma io vorrei che fosse ancora in grado, di nuovo, di parlare dei diritti e dei sogni di ognuno, di sogni come ne ha parlato Danilo Dolci, il sogno come progetto, come costruzione di un percorso di vita.

Una sfida: il futuro non è più quello di una volta?

Paola Manzini

Assessore alla Scuola, Formazione professionale, Università, Lavoro, Pari opportunità Regione Emilia-Romagna

Giustamente viene ricordata nel manifesto che promuove questa iniziativa la figura di Bruno Ciari. Dopo la Liberazione, cui aveva contribuito come partigiano, si impegnò nel mondo della scuola, dove cominciò ad insegnare avviando un'originale esperienza didattica. Nel 1966 è chiamato dal Comune di Bologna a dirigere le istituzioni scolastiche. Nonostante la prematura scomparsa (1970), Ciari ci ha lasciato interessanti indicazioni che possono ancor oggi essere utili a chi voglia contribuire al rinnovamento ed alla qualificazione del sistema educativo. Proprio alla diffusione e alla qualificazione della scuola a tempo pieno Ciari dedicò molte delle sue energie durante il periodo bolognese. Secondo Ciari, vivendo insieme per molte ore della giornata, i bambini potevano arricchirsi reciprocamente mettendo a disposizione della comunità le loro "culture" di provenienza. Oltre a questa finalità culturale (che oggi è ancora di più di stringente attualità se pensiamo alle differenze culturali, anche in ragione delle diverse provenienze geografiche, presenti nelle nostre scuole), Ciari evidenziò chiaramente altre due motivazioni del tempo pieno: una di ordine politico e l'altra di carattere sociale. La funzione democratica del tempo pieno, infatti, fa sì che a tutti i bambini possano essere offerte eguali opportunità educative. Al tempo stesso il tempo pieno costituisce anche un importante servizio sociale. Ciari, che aveva chiaro il nesso esistente tra il successo scolastico e l'estrazione sociale degli studenti, sosteneva che, se è vero che i problemi non si risolvono con le bocciature, è altrettanto semplicistico "non bocciare" per obbedire ad una parola d'ordine. Ecco perché pensava che quella che definiva la scuola "completa", ossia una qualificata scuola a "tempo pieno", poteva essere il luogo ideale dove i ragazzi in difficoltà potevano essere sostenuti. Anche questa idea di Ciari puntava a qualificare la scuola e a valorizzare il merito degli studenti, magari facendo in modo che i meriti dei singoli diventassero una risorsa collettiva del gruppo classe.

Ciari, inoltre, vedeva con favore l'anticipo dell'obbligo scolastico a 5 anni e l'articolazione della scuola obbligatoria in un primo biennio, avente la struttura della scuola d'infanzia, e in due successivi cicli di quattro anni ciascuno.

Naturalmente - onore al merito di Ciari - va detto che in quel periodo un'intera comunità sociale e politica (mondo della ricerca, enti locali, associazioni professionali, educatori, famiglie) partecipava ai processi di rinnovamento della scuola, in un rapporto tra mondo scolastico e ambiente circostante anticipatore e precursore di esperienze poi estese a livello nazionale.

Da modenese permettetemi di ricordare le esperienze di gestione sociale a Modena, per impulso di animatori politici e culturali come l'Assessore Famigli e il pedagogista Neri.

L'eredità di B.Ciari

Un contesto favorevole al rinnovamento

Liliano Famigli e Sergio Neri

Ecco, ho voluto ricordare quella stagione, perché mi pare che tutti questi aspetti potrebbero essere attualizzati nei dibattiti di oggi. Pensiamo a quanto queste riflessioni abbiano anticipato scelte recenti come la riforma dei cicli, l'istituzione delle sezioni primavera nelle scuole d'infanzia, l'innalzamento dell'obbligo scolastico a 16 anni. Una stagione fatta di passione e competenza di cui oggi la scuola italiana avrebbe bisogno.

La storia del tempo pieno italiano si intreccia strettamente con le esperienze pilota svolte in Emilia-Romagna, per impulso degli enti locali e come effetto di trascinarsi di forti tradizioni di pensiero pedagogico. Le pre-sperimentazioni della scuola a tempo pieno, a Bologna, nell'anno scolastico 1968-69, anticiparono la legge n. 820 del 1971 che legittimava le attività integrative, in vista, appunto, della costruzione di una scuola a tempo pieno.

Molti studiosi ritengono che avere maggior tempo a disposizione consente di andare oltre l'insegnamento e le metodologie tradizionali. Un tempo più "disteso" può alimentare un diverso concetto di alfabetizzazione (con la riscoperta di nuovi linguaggi), promuovere un diverso metodo di studio, lasciare spazio alle identità e alle culture di provenienza, collegare la scuola alla vita, valorizzare anche gli aspetti non intellettuali dell'esperienza scolastica.

Inoltre, come detto, il tempo scuola rappresenta una risposta a una domanda sociale. È evidente che una diversa organizzazione familiare, con una crescente incidenza del lavoro femminile extradomestico, e le nuove esigenze del mondo del lavoro, comportano una riflessione su come affrontare nuove tipologie di domande sociali.

Ancora oggi le statistiche sulla presenza del tempo pieno nelle diverse province italiane sono direttamente correlate ai livelli di occupazione femminile. Il caso emiliano-romagnolo, che vanta i maggiori tassi di occupazione femminile, è significativo.

Vorrei fornire alcuni dati su tempo pieno e tempo prolungato del rapporto regionale 2007 di USR, IRRE e Regione Emilia-Romagna in corso di stampa.

Tempo pieno e pieno prolungato

Tab. 29 – Scuola primaria -classi a tempo pieno- e secondaria di 1° grado -classi a tempo prolungato- per provincia. Dati assoluti, percentuali sul totale delle classi e variazioni assolute rispetto all'anno precedente. Emilia-Romagna. A.s. 2006-07

Provincia	Scuola primaria		Scuola secondaria di 1° grado	
	N. classi	% sul totale delle classi	N. classi	% sul totale delle classi
Bologna	918	51,5	156	15,9
Ferrara	175	26,8	57	17,5
Forlì-Cesena	176	21,8	102	24,8
Modena	894	66,0	304	41,1
Parma	297	36,6	75	17,8
Piacenza	261	43,7	109	34,9
Ravenna	319	46,0	103	27,8
Reggio Emilia	224	19,8	126	21,2
Rimini	113	18,5	41	12,9
Totale	3.377	40,0	1.073	24,0

Fonte: Ufficio Scolastico Regionale E-R. Rilevazione 'organico di fatto'.

Tab. 30 – Alunni frequentanti classi a tempo pieno nella scuola primaria e a tempo prolungato nella scuola secondaria di 1° grado, per provincia. Dati assoluti,

Le esperienze pilota realizzate su impulso degli Enti locali

Tempo disteso e un diverso concetto di alfabetizzazione

Presenza di scuole a T.P. e livelli di occupazione femminile

percentuali sul totale delle classi e variazioni percentuali rispetto all'anno precedente.
Emilia-Romagna. A.s. 2006-07

Provincia	Scuola primaria		Scuola secondaria di 1° grado	
	2006-07	% sul totale delle classi	2006-07	% sul totale delle classi
Bologna	19.944	54,7	3.076	14,9
Ferrara	3.410	29,5	1.158	16,7
Forlì-Cesena	3.377	22,5	2.166	24,5
Modena	19.317	67,6	7.040	40,6
Parma	6.377	40,1	1.645	17,9
Piacenza	5.276	47,8	2.096	32,0
Ravenna	6.598	47,6	2.417	29,6
Reggio Emilia	4.856	21,6	2.751	21,0
Rimini	2.480	20,2	938	12,8
<i>Totale</i>	<i>71.635</i>	<i>42,9</i>	<i>23.287</i>	<i>23,8</i>

Fonte: Ufficio Scolastico Regionale E-R, 'organico di fatto'.

Sono dati che ci consegnano una situazione che non ha eguali a livello nazionale: le percentuali oscillano dal 50% ed oltre di province come Bologna e Modena al 3 / 4% o poco più, di grandi città come Palermo, Napoli, Bari.

Se sono trascorsi più di 35 anni dalla Legge n. 820/1971 che avviava il tempo pieno "statale", va detto che purtroppo il tempo pieno non è riuscito a diventare un modello "nazionale" di scuola. Siamo così giunti ai giorni nostri con i nuovi interrogativi sul significato del tempo scuola, con le scelte ed i silenzi della Legge n. 53/2003 in merito ai modelli organizzativi di tempo (obbligatorio, opzionale, facoltativo) e con il decreto di pochi giorni fa che intende superare lo stato di incertezza in cui si trova il settore in relazione a richieste provenienti dalle famiglie sul "tempo-scuola" (con la reintroduzione di classi funzionanti a tempo pieno).

Oggi è necessario ricollocare quella riflessione sul tempo pieno in uno scenario sociale profondamente mutato. E da questo punto di vista si dovrebbe replicare una stagione come quella ricordata all'inizio.

Naturalmente l'eredità di quella stagione va aggiornata e va inquadrata in una scuola che io credo oggi debba avere i seguenti obiettivi:

- ridare un senso ai fondamenti, alla scuola dell'infanzia e alla scuola primaria;
- fare della scuola il principale strumento di mobilità sociale e di superamento delle disuguaglianze;
- premiare il merito, perché premiando il merito di ogni singolo alunno si qualifica l'intero sistema educativo;
- ridare dignità e valore sociale al mondo della scuola, riconsegnando agli insegnanti quel ruolo di prestigio sociale che rischiano di perdere definitivamente. Ma fatemi dire che questo è possibile se il riconoscimento sociale viene accompagnato da un congruo riconoscimento economico;
- rilanciare il rapporto tra le famiglie ed il mondo della scuola, perché la crisi della genitorialità non può indurre a delegare alla scuola compiti che sono innanzitutto familiari, e solo dalla collaborazione di questi soggetti può nascere una nuova stagione per la scuola italiana.

Ricollocare la riflessione sul tempo pieno in uno scenario sociale mutato, ridefinendone gli obiettivi

CONCLUSIONI

Rosy Bindi

Ministro delle Politiche per la famiglia

Omer Bonezzi

Quando gli organizzatori di questo incontro hanno iniziato a progettarlo, erano in atto le manifestazioni in difesa del tempo pieno. C'era chi, devo dirlo con molta tristezza, diceva: "Non capisco... nel programma dell'Unione è scritto che il tempo pieno verrà ripristinato e non solo non destina risorse per gli organici dei docenti, ma, una volta al Governo, come primo atto per andare in Europa, taglia gli insegnanti di sostegno". Successivamente c'è stata la smentita sia per i docenti di posto comune, sia per quelli di sostegno, però quest'impatto non è stato piacevole. Così come non era piacevole sentirsi dire che anche se il tempo pieno si poteva ottenere, ciò è risultato parzialmente vero, perché non tutte le famiglie, che lo hanno richiesto, sono riuscite ad averlo. Inoltre, in molti casi, è stato mantenuto con strani e complicati giochi d'incastri, decisamente poco adatti per i bambini dai sei ai 10 anni.

Si disse: per noi è un problema di qualità della scuola, ma è anche un grande problema sociale.

Voglio segnalare un paradosso. In questo periodo i nostri funzionari, gli ispettori, i pedagogisti, che si occupano dell'integrazione degli alunni nelle nostre scuole, sono invitati in Europa, perché a qualcuno è venuto in mente di fare come in Italia. Il modello d'integrazione italiano degli alunni diversamente abili suscita interesse. Gli indicatori affermano che i nostri bambini con problemi, hanno più possibilità di riuscire rispetto a quelli degli altri paesi dove vivono o segregati o hanno imputazioni di bilancio diverse rispetto a quelle dell'istruzione. Sono tanti gli insegnanti di sostegno, sono parecchi, 80.000 o 87.000. Si possono ridurre? Sicuramente no, eppure questo è accaduto.

Si diceva (il Ministro in quel periodo stava organizzando la Conferenza nazionale sulla famiglia di Firenze): parlano tutti di famiglia, poi, quando è ora, uno si trova nella condizione di non sapere dove mettere il proprio figlio. Allora, il discorso è il seguente. Se il tempo pieno, la politica dell'integrazione (insegnanti di sostegno) e anche gli insegnanti di religione, fanno la differenza, non solo numerica, i casi sono due: o è competenza del Ministero della Pubblica Istruzione, oppure lo assumiamo come aspetto che riguarda il sociale. In questo caso o paga l'assessore o paga il ministro Bindi, o forse nessuno. Ha ragione Barbieri, che la politica, cioè il Consiglio dei Ministri, assuma questa contraddizione in maniera positiva.

Bisogna affermare che il tempo pieno serve a questo Paese, serve per aiutare le famiglie, serve per consentire ai genitori di fare i genitori, altrimenti non si va da nessuna parte. La Bindi, il Ministro della famiglia, può essere un alleato della scuola italiana, degli insegnanti, di quelli che sostengono il tempo pieno, come di quanti chiedono per i loro figli un posto nelle scuole dell'infanzia e non l'hanno.

Buonasera. Sono dispiaciuta di non essere stata qui dall'inizio, perché in poco tempo ho imparato tantissime cose e penso che mi sarebbe stato davvero molto utile essere tra voi fin da questa mattina.

Mi avete invitato come Ministro della famiglia. Non aspettatemi da me

delle risposte che dovrebbero arrivare da altri, in maniera particolare dal Ministro della Pubblica Istruzione.

Voglio segnalare due concetti. Il primo è che, nonostante serpeggi qualche scontento, credo si possa dire che, ancorché in carenza di finanziamenti, con la reintroduzione del tempo pieno, il centrosinistra, questo Governo e il Ministro, abbiano detto da che parte di scuola stanno. Penso che questa non sia pubblicità ingannevole. La Moratti aveva soppresso il tempo pieno, noi abbiamo scritto nel Programma che l'avremmo reintrodotta. Lo stiamo facendo. Abbiamo dichiarato, intanto, da che parte di scuola stiamo. Ritengo che il tempo pieno sia innanzi tutto un modo per affermare qual è la funzione della scuola nella nostra società e dentro i cambiamenti profondi che essa sta subendo. E' una dichiarazione che inviterei a non sottovalutare. Io non ho mai capito se la Moratti voleva sopprimere il tempo pieno perché aveva in testa un'altra idea di scuola o si adattava ad un'altra idea di scuola perché quelle erano le disponibilità finanziarie. Io credo che sia più onesto dichiarare da che parte di scuola si sta, per poi impegnarsi a reperire le risorse per realizzarla. Mi piacerebbe che tale chiarezza fosse riconosciuta a questo Governo. Ho sempre pensato che le compatibilità finanziarie possono ritardare l'attuazione dei progetti, ma è bene che non ce li facciano mai cambiare, perché questo sarebbe un condizionamento che non potremmo sopportare. Il tempo pieno è una precisa idea di scuola, intorno alla quale è bene costruire un'infrastrutturazione sociale. E', lo ripeto, innanzi tutto un'idea di scuola. Il tempo pieno non è un servizio sociale, inserito nella scuola, è una concezione della scuola che attraverso il tempo, prende completamente in carico, in un progetto educativo, un bambino o un ragazzo e lo accompagna verso l'apprendimento, la crescita, usufruendo di questo strumento pienamente didattico. Non sono incline ad affidare alla scuola funzioni che non sono della scuola, perché credo che la scuola debba fare il suo mestiere. Anche se si deve integrare nel contesto nel quale vive, rapportare alle situazioni e alle condizioni sociali dei propri alunni e delle loro famiglie, ai contesti sociali urbani dentro i quali s'innesta. La scuola fa la scuola e deve cercare integrazione con la famiglia, per quanto riguarda la corresponsabilità educativa di genitori e insegnanti. Inserirsi nel territorio nel quale vive, per riscattare con gli strumenti di cui dispone e che le sono propri, le situazioni nelle quali i ragazzi si trovano a lavorare. Da questo punto di vista, penso che il tempo pieno debba essere finanziato dai capitoli dell'Istruzione e debba integrarsi nei capitoli dell'Istruzione, attraverso un'infrastrutturazione sociale, che sta sicuramente a carico dei bilanci delle pubbliche amministrazioni locali. In questo senso si deve mettere in condizione un Comune della Calabria di funzionare bene come un comune dell'Emilia-Romagna, quando l'Emilia-Romagna ci riesce. Personalmente, ho affrontato il tema dell'integrazione, quando ero il Ministro della Sanità. Non ho mai giocato sul trasferimento di responsabilità del "chi paga che cosa", perché tanto comunque di risorse pubbliche si tratta. Il problema è che ciascuna istituzione faccia bene il proprio mestiere e trovi le relazioni e le integrazioni necessarie con tutte le altre.

Insisto anche su un secondo concetto. Il tempo pieno è un servizio, per i ragazzi, che certamente diventa anche un grandissimo strumento di

Provvedimenti legislativi e scelte di campo da parte del Governo

Il tempo pieno è un'idea di scuola, non un servizio sociale

Chiarezza della mission di ogni Istituzione e realizzazione delle integrazioni necessarie

Il tempo pieno anche come strumento di conciliazione per la

conciliazione con la vita della famiglia. So bene che, per una madre che lavora, il tempo pieno è anche uno strumento di conciliazione della sua vita di lavoratrice con la sua vita di madre. Dico anche dei padri, perché mi auguro che anche per i padri esista questo problema di conciliazione tra paternità e vita lavorativa, e grazie a Dio mi sembra che stiamo andando sempre di più verso questa consapevolezza di corresponsabilità educative e lavorative. Il tempo pieno, come l'asilo nido, come la scuola dell'infanzia, è un grandissimo strumento per la famiglia e per la conciliazione della vita della famiglia con la vita del lavoro e per l'esercizio delle responsabilità educative. Anche se la scuola è, in primo luogo, un servizio per i bambini e per i ragazzi e in questo modo va concepito e finalizzato. La stessa cosa vale per gli asili nido. Sono servizi per l'infanzia. Servono innanzi tutto ai bambini. Devono essere dei grandi servizi educativi, di conseguenza diventano dei grandissimi strumenti di conciliazione sociale e, dove non sono presenti, sorge un grandissimo problema anche per il lavoro delle donne. Credo che tutto questo vada concepito dentro il sistema istruzione, ricercando un'integrazione con la famiglia per quanto riguarda le responsabilità educative.

Poco tempo fa sono stata in Giappone. Mi ha impressionato vedere i bambini che stanno fino a sera tarda negli asili nido. Non è questo il caso italiano, dove accade il contrario; ritengo che ci debba essere una giusta e doverosa integrazione tra scuola e famiglia. Se il tempo pieno è una grande conquista nella concezione e nella funzione della scuola, credo che vada riconosciuto che questo Governo lo ha ripristinato, dopodiché sono d'accordo con voi. A funzione corrispondono organizzazione, personale e finanziamenti. Non ho dubbi su questo, ma sono qui a dirvi che per quanto mi riguarda, come Ministro della famiglia, e anche al di là della mia funzione istituzionale nel Consiglio dei Ministri, penso di avere abbastanza chiare quali siano le priorità del nostro Paese in questo momento. Tra queste ci metto quelle della scuola, perché penso che fra tutti i settori che hanno subito il male del bipolarismo il settore scuola sia stato tra i più sofferenti. Tra noi e il centrodestra c'è un'idea profondamente diversa della scuola e questa cosa non mi scandalizza, né ci dovremmo scandalizzare del fatto che possono esistere due modelli alternativi di una funzione così fondamentale nella nostra società. Auspicherei un bipolarismo normale, maturo, in questo Paese, come c'è in tanti Paesi europei, dove, quando si mette mano a settori fondamentali e importanti come quello della scuola, non ci si ritorna sopra al cambio di governo ogni cinque anni, perché questo non fa bene a nessuno. Il guaio del bipolarismo italiano non è che la pensiamo in maniera troppo diversa, perché questo è anche sano, in democrazia. E' che sono troppe poche le cose nelle quali la pensiamo allo stesso modo o quasi nello stesso modo. Si sottopone il Paese ad una fibrillazione continua. Ad ogni cambio di maggioranza ci sono dei settori fondamentali della nostra vita che si vedono sconvolgere e in questo modo non si dà Sanità, non si dà Scuola, non si dà neanche l'infrastrutturazione del Paese. Ci sono opere pubbliche che non si possono fermare, né quelle materiali né quelle immateriali, col cambio di governo. Servirebbe davvero una maggiore condivisione di alcune grandi fondamentali riforme nella vita del nostro paese. Una di queste è la scuola, sottoposta per troppo tempo ad aggiustamenti di diverso tipo, perché poi nessuno riesce a fare fino in fondo la riforma che

vita della famiglia

Servizi educativi come strumenti di conciliazione sociale

Responsabilità educative e sistema Istruzione

Le priorità odierne del Paese

Le conseguenze del bipolarismo immaturo

La necessità di una Riforma della scuola duratura nel tempo

vorrebbe fare. In Italia vincono sempre le opposizioni. Dopo cinque anni si ricomincia daccapo e in questo modo non si va da nessuna parte. Penso che la scuola italiana sia uno di quei settori che avrebbe bisogno di un profondo ripensamento alla luce dei profondi cambiamenti che ci sono stati nel nostro tempo. Qualche cosa di coraggioso che duri nel tempo, come in fondo ha durato nel tempo la scuola con la quale ancora, salvo il cacciavite, ci troviamo a convivere in qualche modo.

In sintesi, ribadisco che la scuola italiana ha subito i guai del bipolarismo immaturo del nostro Paese. Penso che più di altri settori abbia sofferto della mancanza di investimenti. Paola Manzini lo sa, perché abbiamo condiviso per molti anni la vita parlamentare, sono troppi anni che questo paese è in emergenza. Settori fondamentali aspettano investimenti seri. Per altro se non fosse per quei 70 miliardi d'euro d'interessi sul debito (la tassa più forte e più iniqua che pagano gli italiani) ci sarebbero risorse per la Scuola, per le Infrastrutture, per la Ricerca. Ci sarebbero risorse per tutti, se non ci fosse questa tassa pesantissima, che qualcuno ha ben pensato di accumulare negli anni passati e che qualcuno si ostina a non sopprimere, perché è troppo scomodo e impopolare farlo. Intanto è importante rimettere le cose al posto giusto. La norma che dice che c'è il tempo pieno è una buona norma, non è una pubblicità ingannevole. A questa, e qui sono d'accordo con voi, devono seguire gradualmente e compatibilmente con le disponibilità macroeconomiche di questo Paese e con le altre priorità, maggiori finanziamenti, investimenti sul personale, prevedendo anche sanzioni per chi non fa il proprio dovere.

Il corpo insegnante di questo paese da troppo tempo aspetta un investimento serio su di lui, sulla formazione, sulla motivazione. Va anche detto che siamo dentro ad un'emergenza dalla quale cominciamo ad uscire, con le idee giuste. Penso che, con la prossima Finanziaria, ci potrà anche essere, da questo punto di vista, una piccola risposta, perché non esistono riforme a costo zero. Come Ministro della famiglia sono naturalmente alleata ai molti progetti di rinnovamento della scuola italiana, in maniera particolare a questo del tempo pieno, che fa parte di un capitolo fondamentale della conciliazione tra tempi di vita e tempi di lavoro e che ci consente un'indispensabile collaborazione nell'esercizio delle responsabilità educative da parte del mondo adulto, che oggi attraversa una delle crisi più profonde della nostra società. Forse questa fase è una delle prime stagioni della vita del nostro Paese (e non solo del nostro Paese) nella quale non c'è solo una crisi del mondo giovanile, c'è anche una crisi di responsabilità da parte del mondo adulto. Credo che in questo, tra scuola e famiglia, ci debba essere una grande collaborazione. Ce lo siamo detti nella Conferenza nazionale di Firenze, con molta forza e con molta convinzione: servono nuove norme, serve una nuova collaborazione e un nuovo impianto.

Avevo un'altra età, quando nascevano gli organi collegiali della scuola, che abbiamo vissuto come la prima grande risposta alla domanda di partecipazione di quel tempo. Mi sono sempre chiesta perché non hanno poi corrisposto alle grandi attese di quella stagione di grande impegno politico, soprattutto per la generazione dei giovani. Ripensando quegli anni, credo che la collaborazione tra scuola e famiglia non possa essere sugli strumenti didattici, o sull'organizzazione, ma sulla condivisione del progetto educativo, nei confronti di una generazione e nei confronti della

Debito pubblico e risorse necessarie

Investire sulla formazione e sulla motivazione del personale docente

Il Ministro della Famiglia alleato per i progetti sulla scuola

La crisi di responsabilità degli adulti

Oltre gli organi collegiali: la condivisione del progetto educativo tra scuola e famiglia

singola persona.

Al di là dei contesti delle varie parti d'Italia, più o meno difficili, che richiedono interventi sociali di diversa ampiezza, un dato accomuna il nostro Paese. In tutte le città italiane è posta la sfida dell'integrazione dovuta all'immigrazione, rispetto alla quale la scuola costituisce il primo grande e fondamentale strumento per un intervento importante. In questa prospettiva un Sindaco, anziché chieder poteri di polizia, potrebbe chiedere più investimenti per fare integrazione nelle scuole. Sarebbe un modo migliore, secondo il mio modestissimo punto di vista, per integrare rispettando le differenze.

Questa paura che sta prendendo tutti e che materializziamo nelle spazzole dei lavavetri, anche se sappiamo essere ben altro, forse riusciremmo a superarla se si comincia da bambini a stare insieme. Imparano i bambini, imparano i genitori, impara la società civile.

Più investimenti per la scuola e per l'integrazione servirebbero più della pubblica sicurezza.

La sensibilità politica e culturale del governo è esattamente in questa direzione.

La sfida dell'integrazione degli immigrati si vince nelle scuole

Integrazione e sensibilità politica e culturale del Governo