

TEMPO PIENO (DI CHE?)

Una leva per ripensare la scuola di Anna D'Auria

Il tema tempo pieno oggi ci permette di prendere i fili della storia e delle proposte MCE, ma soprattutto di rileggerli alla luce delle domande del nostro tempo, a partire dal capire cosa è cambiato rispetto alle motivazioni che spinsero i precursori di questa proposta, B. Ciari a Bologna e F. Alfieri a Torino, a sperimentare questo modello organizzativo, che è stato istituzionalizzato con la L. 820/1971. Da allora, il tempo pieno non è mai diventato un modello nazionale perché, inizialmente istituito a domanda, è stato poi di fatto ulteriormente limitato con la Riforma Moratti.

Nell'a.s. 2018/2019 solo il 41% degli iscritti in prima elementare era inserito in classi a tempo pieno, con una presenza inferiore al Sud e nelle isole (vedi tabella).

Le tecniche Freinet classiche miravano a creare le condizioni affinché i bambini scrivessero, pitturassero, recitassero, cantassero ecc. in un clima di libertà costruttiva, usando il metodo della ricerca per capire il mondo, allenandosi a diventare buoni cittadini. Il nostro lavoro per molti versi aveva a che fare più con l'arte che con la prestazione di un servizio. Ogni giornata scolastica era uno spettacolo coerente, aveva una sua specifica Gestalt, doveva concludersi in modo che il suono della campanella di uscita venisse accolto con un "Oh, noo!" dei ragazzi.¹

Così in un articolo del 2010 Fiorenzo Alfieri scriveva del tempo pieno di quelle prime sperimentazioni.

Bologna, Torino, Milano negli anni 70 accoglievano forti flussi migratori interni: nascevano i primi contesti multiculturali, multilinguistici delle periferie industriali caratterizzati da esigenze di integrazione, inclusione, non molto diverse da quelle presenti oggi nelle scuole e nei territori che accolgono oltre 900.000 studenti e studentesse che siamo chiamati ad educare alla cittadinanza e che cittadini italiani non sono riconosciuti.

In quegli anni, gli amministratori locali fecero propria l'utopia dei maestri e delle maestre progressisti-e del XX secolo, quell'utopia per la quale nel 1951 era nato il Movimento di Cooperazione Educativa: fare educazione per tutte e tutti, smantellando privilegi, classismo e superando un'idea restrittiva di istruzione, e permisero un tempo scolastico disteso prevedendo nel pomeriggio attività integrative con personale comunale.

L'articolo "Capitale, riforma della scuola e tempo pieno", del Comitato degli insegnanti di base di Torino, pubblicato in Cooperazione educativa del 1972 e ripreso nel numero speciale realizzato per il 70° anniversario MCE, evidenzia, come osserva M. Baldacci che lo ha commentato, il livello di consapevolezza raggiunto dagli insegnanti torinesi negli anni 70 mettendo in luce il nesso tra scuola e conflitto sociale, tra politica e pedagogia avendo chiaro da un lato la visione della scuola come strumento per l'educazione al consenso attuata dalla scuola borghese, dall'altro l'esigenza di "opporci all'emarginazione dei ragazzi provenienti da famiglie proletarie, per i quali, il ritmo di apprendimento nelle quattro ore di scuola si rivelavano troppo veloci. La scuola elementare era già scuola obbligatoria, sottraeva i bambini dal lavoro nero e dallo sfruttamento minorile, ci potevano andare tutti ma una grandissima parte di bambini si fermava alla 5^ elementare..."²

Oggi questo è superato, ma le contraddizioni del sistema scolastico, a distanza di 50 anni, restano.

Gli elementi di continuità con quella fase storica ci vengono dai dati relativi a dispersione, implicita ed esplicita, abbandoni: le condizioni socio-culturali di partenza continuano a determinare il successo scolastico perché la scuola non riesce a "rimuovere gli ostacoli" e a produrre la liberazione dai condizionamenti e l'emancipazione dei soggetti.

¹Suonava la campanella e i bambini dicevano "Oh noo!!" di Fiorenzo Alfieri – la Repubblica.it 4/1/2010

²in Cooperazione Educativa N° 3/2021 pag. 17

Condizioni di educabilità

Rispetto agli anni 70 però ad ostacolare il pieno sviluppo della persona non sono più soltanto le condizioni socio-economico culturali della famiglia di provenienza. Ad essere cambiate sono anche le condizioni di educabilità, condizioni trasversali alle diverse stratificazioni sociali e riconducibili ai processi di atomizzazione dei nuclei familiari e alle difficoltà sempre più forti da parte delle famiglie a mediare in modo costruttivo il rapporto tra il bambino e il mondo; alla disintegrazione del tessuto sociale del quartiere, del paese, della città e al forte indebolimento dei processi di integrazione e inclusione; alla pervasione delle tecnologie commerciali entrate nell'esistenza di tutti, che stanno condizionando l'immaginario, la costruzione di senso, le emozioni, le relazioni, lo stesso modo di apprendere e stare al mondo, uniformando culture, linguaggi, identità in un unico impasto culturale globale. Tutto all'interno di un processo culturale ed economico che assoggetta gli individui alla logica e ai valori di un sistema consumista.

Nelle società contemporanee a prevalere è l'idea che per essere felici occorra raggiungere il successo economico, essere produttori – consumatori di beni, pienamente integrati e partecipi di quella che Philippe Meirieu definisce la terza fase del capitalismo, o capitalismo compulsivo, dove viene dato più spazio all'aver che all'essere. A prevalere è la pulsione-compulsione al consumo e la concezione secondo cui il benessere economico è l'obiettivo primo dello sviluppo personale e l'essenza stessa del vivere sociale. In questa visione la felicità è un'impresa individuale.³

Un sistema di valori che dagli anni '90 ha condizionato anche il fare scuola comprimendo l'azione educativa in un agire tecnico, competitivo, veloce, segnato dal fantasma del programma (nonostante le Indicazioni Nazionali del 2012), dalle verifiche, dalla logica dei test. Buona parte dell'infanzia e dell'adolescenza è esposta a casa ad un tempo schermo-dilatato, a scuola alla lezione frontale e alla sequenza: spiegazione, libro di testo, interrogazione tipica di una pedagogia riproduttiva del sapere, passivizzante del soggetto. Una pedagogia che non concede tempo all'ascolto, alla mediazione, riflessione e all'elaborazione individuale e collettiva; non cura la cooperazione, la scoperta, il fare e fare insieme; la ricerca, l'approfondimento e lo studio per accontentarsi invece di una rappresentazione episodica e frammentata della realtà, di un pensiero acritico e di risposte corrette rinunciando a sviluppare vera comprensione.

Una pedagogia e una didattica ancora meno adatte in un tempo in cui, di fronte agli scenari culturali, sociali, ambientali, c'è invece l'impellente necessità di formare persone capaci di affrontare i grandi problemi della contemporaneità: la crisi climatica, la sostenibilità ambientale, sociale, recuperare i valori della solidarietà tra popoli, nazioni, nella consapevolezza che apparteniamo tutte e tutti alla stessa comunità di destino. La pandemia ha reso evidente l'interdipendenza, delle persone, dei popoli, degli Stati, ci ha fatto chiaramente percepire che nessuno si salva da solo e che i problemi o si affrontano insieme oppure non c'è soluzione per nessuno.

Ma non basta la percezione. Serve una consapevolezza costruita e sostenuta da nuove conoscenze, saperi, valori, responsabilità. Serve un'etica pubblica. E qui il ruolo dell'educazione è fondamentale per sviluppare, e a partire dalla scuola, luoghi comuni più democratici e avanzati, per contrapporre all'antitesi individuo/società, la circolarità tra individuale e collettivo tipica della democrazia e all'individualismo e alla competitività i valori della solidarietà e della cooperazione, in una dimensione esistenziale che *recuperi la necessità di dare valore alle interdipendenze fra la felicità del singolo con la serenità dei rapporti nel proprio contesto, con il sapersi dare traguardi comuni⁴.*

Imparare a pensare in un nuovo modo

Imparare a pensare in un nuovo modo⁵ deve diventare l'utopia e l'impegno del XXI secolo.

³ Relazione della segreteria all'Assemblea Nazionale 2021 - "Attraversare la tempesta. Costruire insieme conoscenza per una nuova felicità" - http://moodle.mce-fimem.it/pluginfile.php/6384/mod_resource/content/0/RELAZIONE_PER_NEWS.pdf

⁴ idem

⁵ *Il movimento di cooperazione educativa: 70 anni di ricerca* - documento base
<https://drive.google.com/file/d/1I34-cCj2R5TCsEFb4cHDWI20zHYVuZRf/view>

C'è bisogno di una scuola che lavori a tutto questo, che non lasci indietro nessuno, in un tempo pieno che trovi le sue basi pedagogiche e politiche in un ripensamento complessivo del modo di fare scuola, di intendere l'apprendimento, il profilo di insegnante, il rapporto tra istruzione e educazione, tra scuola e territorio, tra pedagogia e politica.

Perché o il tempo pieno è capace di muoversi all'interno di questa utopia, oppure non serve.

Una scuola dove a prevalere è una concezione trasmissiva del sapere, dove si punta all'acquisizione di saperi inerti piuttosto che a sviluppare competenze: centrata sulla lezione frontale, il libro di testo, il lavoro solo individuale, la relazione gerarchica tra discipline, tra teoria e prassi, tra dentro e il fuori della scuola, sulla competitività, sulla logica dei disturbi non ha bisogno di molto tempo.

Anzi, un tempo pieno della vecchia scuola è un tempo che fa male all'infanzia e all'adolescenza. È un tempo che mortifica le intelligenze, le creatività, le mani, i corpi, che svolge e malamente solo una funzione assistenziale.

Non è tempo pieno nemmeno l'aggiunta al lavoro della scuola del mattino di attività nel pomeriggio tenute dal terzo settore. Proposta che potrebbe in parte rispondere a motivazioni di ordine sociale, ma non portare in sé gli elementi di cambiamento per la realizzazione di *“una scuola come strumento attivo di crescita collettiva e di cultura alternativa”*⁶. Di una scuola che nell'utopia MCE è il luogo del dialogo tra culture, lingue, linguaggi; della cooperazione come pratica sociale, che a partire dalla scuola può contaminare il territorio e costruire le condizioni per vivere e promuovere cultura democratica tra adulti, bambini, ragazzi, famiglie, società civile in un clima di fiducia e di responsabilità; della scoperta attraverso una didattica euristica capace di andare oltre le discipline e sviluppare conoscenze accanto a flessibilità cognitiva, pensiero critico, riflessivo; dell'operatività per tenere insieme testa e corpo, teoria e prassi, attività intellettuali e attività manuale, discipline, per la cura della persona intera; di una pedagogia differenziata per non lasciare indietro nessuno e garantire una cittadinanza piena ad ognuno e ognuna. Una scuola che sa prendersi cura delle relazioni: con le famiglie, per dare spazio ad un confronto con i loro modelli pedagogici, anche per promuoverne e sostenerne il cambiamento, e con il territorio in dialogo con le amministrazioni locali, le formazioni sociali, la società civile, ridefinendo costantemente l'impegno etico-politico collettivo e la relazione tra pedagogia e politica proprio a partire dalla scuola.

Verso una cittadinanza planetaria

Certo, vanno create le condizioni strutturali e pedagogiche per dare corpo al tempo pieno così inteso. Negli ultimi mesi da più parti si insiste sull'introduzione nella scuola di interventi esterni: terzo settore per contrastare insuccesso e abbandoni, psicologi per intercettare e intervenire sul disagio, pedagogisti per supportare il lavoro degli insegnanti, l'istituzione di scuole polo, come nell'ultimo disegno di legge presentato dalla senatrice Iori. Innovazioni che sicuramente possono dare un contributo al miglioramento della qualità della scuola, ma si pongono a valle del problema, propongono soluzioni ma non si interrogano su qual è la sua giusta formulazione del problema: la necessità di un ripensamento generale della scuola e delle sue politiche di governo.

Occorre modificare alla base la visione del modello di scuola per orientare investimenti e riforme del Piano Nazionale Ripresa e Resilienza nella direzione di una scuola e di una pedagogia emancipatrici. Occorre mettere mano alla riduzione del numero degli alunni per classe, delle classi per istituto; eliminare il precariato, la logica dei posti vacanti, il sistema delle reggenze, le molestie burocratiche in capo ai docenti e ai dirigenti; abbandonare il fare parti uguali tra disuguali nella ripartizione delle risorse nazionali, così come una struttura gerarchica tra ordini di scuola nella direzione del profilo unico della docenza, perché in ogni ordine e grado di scuola gli insegnanti hanno lo stesso compito emancipativo. Vanno colti i nessi tra qualità della professione, organizzazione del lavoro e contratto di categoria, prevedendo anche un reclutamento del personale docente all'interno di un discorso strutturale, che eviti la formazione di nuove sacche di precariato e si agganci ad una formazione iniziale qualificata con laboratori, tirocinio in continuità con un piano di formazione in servizio, pluriennale, obbligatorio con l'istituzione di centri di ricerca territoriali. Va promossa e sostenuta la

⁶ In: Documento programmatico approvato dall'Assemblea del 1974 in Informazioni MCE n°1 1975

partecipazione democratica attraverso gli Organi Collegiali d'Istituto, diventati ormai asfittici perché subordinati alle scelte compiute altrove, e ripristinati quelli territoriali.

Sono solo alcune delle proposte che il MCE sta avanzando nelle diverse interlocuzioni con il Ministero, le altre associazioni, il mondo politico accanto alla richiesta di un tempo pieno diffuso su tutto il territorio nazionale (e sino alla sua realizzazione un modello orario unico di almeno 30 h).

Un tempo pieno concepito come leva strategica politico-pedagogica per ripensare profondamente l'educazione, la scuola e rispondere alle urgenze di questo tempo: la formazione ad una cittadinanza planetaria per tutte e tutti.

Tav. 1 – Iscritti al primo anno del primo ciclo di istruzione per scelte di tempo scuola e regione – A.S. 2018/19

Regione	Scuole Primarie				Scuole Secondarie I grado		
	24 ore settimanali	27 ore settimanali	fino a 30 ore settimanali	tempo pieno per 40 ore	ordinario di 30 ore	prolungato a 36 ore	prolungato fino a 40 ore
Piemonte	2,3	27,6	13,1	57,0	78,9	17,3	3,7
Lombardia	1,6	11,4	33,1	54,0	79,2	18,0	2,9
Veneto	2,3	42,0	15,7	40,0	89,3	8,6	2,0
Friuli-Venezia Giulia	2,7	26,1	27,0	44,2	80,1	13,1	6,8
Liguria	3,0	26,7	19,3	51,0	86,2	11,6	2,2
Emilia Romagna	2,1	26,3	18,5	53,1	93,7	4,2	2,2
Toscana	2,4	24,2	17,8	55,6	88,2	9,4	2,4
Umbria	3,6	40,3	26,6	29,4	85,9	12,9	1,1
Marche	4,1	49,8	13,1	33,0	92,8	5,3	2,0
Lazio	3,6	26,8	11,1	58,4	92,0	5,1	2,9
Abruzzo	4,5	39,1	31,5	24,9	90,2	6,5	3,3
Molise	5,8	7,7	74,5	12,0	95,0	3,3	1,7
Campania	5,3	50,1	22,3	22,3	88,2	9,3	2,5
Puglia	2,2	55,8	23,3	18,7	94,6	4,8	0,6
Basilicata	1,6	18,1	33,3	46,9	75,4	18,6	6,0
Calabria	4,2	24,8	42,5	28,5	77,4	18,2	4,3
Sicilia	4,8	64,1	19,6	11,6	86,3	11,7	2,0
Sardegna	3,1	25,9	31,2	39,8	76,9	20,2	2,8
ITALIA	3,0	33,6	22,4	41,0	86,4	11,0	2,6

Fonte

MIUR Gestione Patrimonio Informativo e Statistica

<https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Focus+Iscrizioni.pdf/6ae983cd-9e0e-48a3-9108-7959d7938861?version=1.0&t=1549538600592>