

RIFORMA DELLA SCUOLA E AUTONOMIA DI RICERCA: SU TUTOR E TEMPO SCUOLA, AD ESEMPIO...

di Giancarlo Cerini [\[1\]](#), da *Educazione&Scuola* del 10/5/2004

Quando si parla di riforma della scuola è buona norma declinare questo termine nel suo plurale di "riforme", per sottolineare che i processi di innovazione destinati ad un successo duraturo sono solo quelli frutto di un'indispensabile condivisione tra le parti sociali. Le "buone" riforme debbono rispondere a criteri di qualità e di partecipazione, per essere sentite come impresa comune di un intero paese. Questo principio implica, innanzi tutto, tempi adeguati per la gestazione e la realizzazione delle riforme, una condizione che cozza contro la fretteolosità imposta dalla tabella di marcia per l'applicazione della legge 53/2003 (oltre che con il metodo unilaterale e sotterraneo scelto per la elaborazione della proposta culturale: Darwin insegna).

Meglio, allora, richiamarsi ai tempi lunghi delle politiche educative europee, quelli che ci suggerisce il memorandum di Lisbona (2000), quando propone il grande obiettivo di ridurre la dispersione scolastica nei paesi europei, dal 30 % al 10 %, entro il 2010. Per un obiettivo di questo genere vale la pena impegnarsi in molti, per molti anni, con diversità di approcci: ecco la necessità delle riforme "al plurale". Meglio ancora se il nuovo Parlamento europeo potesse dedicare almeno una volta all'anno un'intera sessione ad una politica europea per la scuola, ad esempio impegnandosi per uno statuto europeo degli insegnanti, per una quota europea (non locale) del curriculum, per un'idea di cittadinanza europea, da favorire attraverso scambi diretti tra i ragazzi e le scuole d'Europa.

Un respiro europeo ci può aiutare a superare le strettoie di un dibattito italiano, troppo appiattito sulle convenienze politiche e parlamentari, di breve respiro, viziate dalle nuove logiche del sistema maggioritario, che tendono ad enfatizzare oltre misura gli schieramenti e il conflitto.

Scuola "legale" e scuola "reale"

Resta la percezione, in questi mesi, di un filo spezzato tra la scuola legale (la scuola che appare sulla Gazzetta Ufficiale, quella deliberata dal Parlamento su proposta del Governo) e la scuola reale (la scuola "viva", con la sua storia, i suoi operatori, i suoi impicci quotidiani). Quest'ultima sembra senza diritto di parola, senza voce, senza cultura. Oggi, balza subito agli occhi un dislivello profondo tra gli slogan "ufficiali" (quelli in carta patinata e negli spot televisivi) e i contro-slogan difensivi (quelli gridati nelle manifestazioni e trascritti sulle delibere di molti organi collegiali). Questo dislivello, purtroppo, rivela l'assenza di un pensiero approfondito e condiviso sul futuro della nostra scuola.

Da un lato abbiamo un Decreto Legislativo (D.lvo 19-2-2004, n. 59), legittimamente pubblicato sulla Gazzetta Ufficiale, cui siamo invitati a dare attuazione. Ma da un altro versante, sentiamo voci, echi, orientamenti provenienti dalle scuole e dalle grandi organizzazioni sindacali e professionali che chiedono il ritiro di quello stesso decreto. Alcune Regioni (Friuli-Venezia Giulia ed Emilia-Romagna) preannunciano impugnativa di fronte alla Corte Costituzionale. Questo contenzioso si riverbera inevitabilmente all'interno delle scuole.

E' troppo profondo il dislivello tra un collegio dei docenti che: *"vista la legge 53 ne chiede l'abrogazione; visto il decreto 59 ne chiede il ritiro..."* e, magari, un dirigente scolastico che prescrive: *"entro domani, esigo i nomi dei tutor e i criteri per nominarli"*.

C'è un divario troppo aspro tra queste due polarità; è uno spazio che va occupato con la nostra autonomia di ricerca, con la nostra iniziativa culturale e progettuale, con la voglia di continuare ad appassionarci ad una ricerca di senso per riforme (al plurale) sostenibili. Non bastano gli slogan, nè possiamo fermarci alle pregiudiziali, né semplicemente respingere al mittente le nuove proposte; e non rappresenta una soluzione nemmeno intraprendere la strada delle carte

da bollo, dei timbri, dei tribunali amministrativi, dei contenziosi di fronte ad un giudice “terzo”. Non possiamo affidare il futuro della nostra scuola ai giudici, se non abbiamo la forza di sostenere un vero dibattito culturale, tra gli insegnanti, nella società civile.

Certamente, nel decreto 59/2004 ci sono molte sgrammaticature giuridiche: chi annota un eccesso di delega (i temi del “tutor” e del “tempo scuola” sono sorprese emerse dopo, nell’itinerario della delega; infatti non si trovano nella legge-madre 53/2003), chi registra una minuziosa prescrittività (che ma si concilia con la riaffermata autonomia “organizzativa e didattica” delle scuole), chi infine eccepisce sulla mancanza di coperture finanziarie (con fondi accantonati solo per l’anticipo, ma non per l’espansione dell’offerta formativa o per la generalizzazione delle lingue straniere).

I perché delle riforme: manca la diagnosi

Non è da escludere una stagione di conflitti giurisdizionali sui modelli organizzativi (le ore, le cattedre, i tempi, le competenze), ma meglio sarebbe confrontarsi sulle “grandi domande”, sui valori in gioco nella riforma e –ancora prima- sul “perché” della riforma, sulle sue reali motivazioni, sulla diagnosi che si fa (o non si fa) sull’attuale funzionamento della scuola italiana.

I problemi ci sono e vanno affrontati. Non si possono eludere in via pregiudiziale, immaginando la nostra come una “buona scuola”, sempre e comunque. Ma i problemi non si possono nemmeno esorcizzare con qualche battuta ad effetto televisivo sui livelli disastrosi della preparazione dei nostri ragazzi.

E’ troppo facile affermare, ad esempio, che siccome su trenta paesi messi a confronto i nostri quindicenni oscillano tra il 21° e il 26° posto, tutta la scuola è da riformare. Si tratta di una diagnosi grossolana. Intanto parliamo dei quindicenni, non di altri gruppi di età. Poi, in quella graduatoria noi siamo nelle stesse posizioni della Germania, della Francia, della Gran Bretagna: comincia ad essere evidente che i risultati scolastici si legano alla condizione sociale e culturale delle società “mature” occidentali, avvilluppate nelle contraddizioni della postmodernità.

I risultati prescindono ormai dal modello educativo, anche se è utile ricordare le condizioni scolastiche dei paesi che si collocano ai primi posti della graduatoria, come quelli scandinavi: in alcuni di essi si va a scuola a 7 anni (verrebbe dunque da chiedersi a chi giova il principio dell’anticipo introdotto surrettiziamente nella legge), in altri esiste una “lunga” scuola di base (ma allora ci si potrebbe chiedere il perché dell’abbandono di questa idea in Italia, mettendo in mora anche la più blanda forma dell’istituto comprensivo, una sorta di “via italiana” al curriculum di base^[2]); in quelle democrazie –infine- la quota della ricchezza nazionale dedicata alla formazione oscilla attorno al 7% del prodotto interno lordo, mentre lo standard europeo è del 6% e noi ci fermiamo sotto il 5%. Quindi, rischiamo di attribuire alla scuola dei deficit che riguardano invece le grandi scelte che il paese dovrebbe fare nei confronti della propria scuola e della formazione.

Ritornando alla citatissima, ma sconosciuta ricerca OCSE, va ricordato che altri indicatori rivelano anche virtù del nostro sistema. Ad esempio, se consideriamo la fascia più bassa di rendimento, quella relativa al 10% (decile) dei ragazzi che ottengono i risultati peggiori, gli allievi italiani si collocano sempre in posizioni migliori dei ragazzi di altri paesi, appartenenti a quella stessa fascia. Questo indicatore dimostra una nostra attitudine alla presa in carico dei soggetti in difficoltà, così come la minore dispersione dei risultati attorno alla media, un indice statistico troppo spesso trascurato, rivela una maggiore tendenza all’equità del nostro sistema. Certo, il solo confronto delle “medie” o, peggio, la comparazione tra le punte avanzate (cioè con il “decile” statistico di fascia alta) ci pone un problema di mancata eccellenza cognitiva. Una ragione valida per affrontare, con occhio disincantato, il problema della “personalizzazione” o dell’individualizzazione dell’insegnamento, senza per forza darne una interpretazione riduttiva e rinunciataria. Meglio, comunque, il principio di personalizzazione (come organizzazione didattica della classe “complementare” alle differenze rilevate tra gli alunni), che non la scelta dei “piani di studio personalizzati”, come segno e rischio di una precoce differenziazione di percorsi ed esiti formativi.

Scuola elementare: la “buona” scuola

Una corretta diagnosi del nostro sistema scolastico, onestamente, dovrebbe considerare anche i buoni risultati che i bambini della scuola elementare continuano ad ottenere nelle ricerche internazionali, come recentemente è avvenuto nell'indagine IEA-Pirls, che si riferiva agli alunni di quarta elementare di oltre trenta paesi. In quella indagine, i nostri allievi si collocano nelle posizioni di testa, dimostrando una forte propensione alla lettura, non solo in termini di abilità, ma anche di percezione di sé come “lettori” motivati e interessati^[3].

Il “piacere” di leggere, che tanta parte ha avuto nella didattica della lingua italiana dopo i programmi del 1985, riverbera i suoi effetti positivi anche nelle graduatorie internazionali (nel 1991 e nel 2001, senza sostanziali differenze) e di questo occorre rendere pubblico merito alle nostre “maestre” ed ai nostri “maestri”. Non siamo dunque, dopo un decennio di “vituperati” moduli, allo sfascio della scuola elementare, tale da dover rimettere in discussione radicalmente i suoi presupposti pedagogici ed organizzativi.

E' consolante trovare una qualche eco su questo tema, per esempio, anche nell'indagine di opinione pubblicata sulle pagine di un grande quotidiano^[4], in cui la scuola elementare, rispetto al gradimento degli utenti, ottiene 71 punti su 100, cioè un bel *sette più*. La scuola media sta a 69 punti (*7 meno meno*), la scuola superiore a 66 (e quindi sul *6 e mezzo*). Si tratta di valutazioni forse eccessivamente positive, che danno però l'idea di una credibilità persistente, di una affidabilità che ancora la nostra scuola di base ottiene da parte dei soggetti sociali.

Il commento dei dati rivela, ancora una volta, il “tormentone” di questi anni sulla riforma della scuola elementare, la sua scarsa “popolarità” nei confronti degli “opinion maker”. Afferma Ilvo Diamanti, il *rapporteur* dell'indagine, che “gli insegnanti continuano ad essere considerati con rispetto nella scala del prestigio sociale”, non solo i professori universitari, o i professori delle medie e delle superiori, ma soprattutto i maestri, le maestre: quegli stessi “insegnanti di scuola elementare, che hanno affrontato negli ultimi vent'anni cambiamenti profondi dell'organizzazione didattica, sollecitati anche da ragioni di necessità demografiche”.

Ecco il peccato (non solo veniale) che ci portiamo dietro da oltre vent'anni di mancata comprensione delle ragioni “culturali” della riforma dei “moduli”, attribuita più a concrete esigenze demografiche che alle motivazioni “epistemiche” di un rapporto più stimolante e costruttivo dei bambini con i saperi ed i linguaggi delle discipline. Diamanti prosegue sottolineando che “il calo della popolazione scolastica, infatti, ha indotto ad allargare il numero dei maestri per classe e ad operare in team”. Non è certo la ricostruzione che siamo disposti a sottoscrivere, perché abbiamo sempre pensato alla scuola dei programmi del 1985 in un'ottica culturale e pedagogica (bruneriana), ma lo stesso Diamanti, pur critico nelle motivazioni, alla fine riconosce la positività di un processo che ha prodotto “esiti contrastanti, ma spesso innovativi e interessanti e apprezzati, come dimostra questa indagine”.

Serve un “bel gesto...”

Analisi di questo tipo^[5] avrebbero potuto suggerire altre “agende” di priorità nelle riforme, per aggredire i punti deboli del sistema, accelerando soluzioni innovative ed incisive per la fascia di alunni dai 14 ai 16 anni, quella più a rischio di dispersione. Evidentemente la scuola elementare non può autoassolversi (i cattivi risultati a 15 anni incorporano anche la biografia scolastica precedente e molti “giochi” sull'apprendimento sono ormai fatti a 14 anni), ma questo ripensamento deve essere accompagnato dal massimo rispetto per la storia della scuola elementare degli ultimi anni^[6].

Nella scuola di base la riforma dovrebbe presentarsi come una evoluzione necessaria, e non come uno strappo motivato più che altro da ragioni politiche (il “punto e a capo...” degli Stati Generali della scuola del 2001). Il patrimonio dei programmi del 1985 per la scuola elementare, o degli Orientamenti della materna per il 1991 o dei programmi del '79 per le medie, non può essere “disMESSO” troppo frettolosamente.

Le nuove Indicazioni allegate impropriamente al D.lvo 59/2004 sono un assetto “pedagogico, didattico ed organizzativo” del tutto transitorio e dovranno essere “validate” con un percorso ben diverso, di natura culturale e professionale, e non semplicemente “giuridico” (non basterà, cioè, un D.P.R. fotocopia al posto dell'attuale D.Lvo...). A queste condizioni, cioè con la possibilità di modificare in progress i contenuti dei decreti, come prescrive la legge 53/2003, e di allargare la piattaforma culturale dei nuovi indirizzi curricolari nazionali (al momento affetta da unilateralismo pedagogico), diventa praticabile – e minimamente condivisibile per le scuole – un percorso di avvicinamento alle nuove proposte di riforma, che in questo momento appare assai problematico.

Sarebbe necessario un “bel gesto” da parte del Ministro sulla riforma (come disponibilità a rivedere, ripensare, riformulare i documenti), senza volerne pretendere una applicazione “ad ogni costo”. La scuola saprebbe rispondere con onestà intellettuale, con capacità progettuale, utilizzando in modo ragionevole la propria autonomia. Questo è anche l'atteggiamento migliore per far fronte alle novità legislative, senza doverle subire per forza, ma cercando di analizzare le nuove domande che il legislatore pone alla scuola italiana (anche quelle che paiono dissonanti e meno comprensibili), entrando nel merito delle questioni sollevate dalla legge e dai documenti pedagogici di riferimento, anche se non sarà facile accantonare il “difetto” di metodo che li ha accompagnati.

A proposito di “tutor”

Ad esempio, rispetto alla controversa questione del tutor, non possiamo limitarci ad una percezione genericamente negativa o inappropriata di questa figura. Dovremmo riflettere più a fondo, ma a tutto campo, sull'articolazione delle funzioni “educative” arricchite (tutoring, orientamento, coordinamento didattico, documentazione, ecc.) che connotano l'azione dell'insegnare. Ma non convince la “compattezza” ideologica con cui si viene delineando la figura professionale del tutor, una compattezza che non si trova all'interno della legge 53/2003, che si fatica a trovare nel decreto legislativo 59/2004, che, forse, si trova negli allegati A-B-C-D del decreto, attestando così che gli allegati hanno avuto un processo elaborativo del tutto diverso dal decreto legislativo.

Infatti, mentre il decreto legislativo si è misurato con un (parziale) confronto pubblico, con il Parlamento e con la Conferenza Stato-Regioni-Autonomie locali, cioè con i nuovi soggetti di un sistema formativo ormai “federale” (e da questa dialettica sono scaturiti ben 26 emendamenti al testo iniziale), nulla di tutto questo si può affermare per le Indicazioni Nazionali, che sono frutto di un percorso assai “carsico” e scarsamente trasparente, come lamenta a ragione il Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione¹⁷¹. E poiché nelle Indicazioni è contenuto anche un paragrafo “vincoli e risorse” che suggerisce un certo tipo di profilo di tutor, il rischio di limitare l'autonomia organizzativa e didattica delle scuole è evidente. Molto opportunamente la CM 29 del 5-3-2004 ricorda che di prescrittivo negli allegati ci sono solo gli obiettivi di apprendimento e non anche le diverse vie (organizzative e didattiche) con i quali poterli raggiungere.

Ma le sole interpretazioni giuridiche, pur possibili negli ampi varchi lasciati dalle incongruenze tra legge (53), decreto (59) e circolare (29) non aiutano a cogliere il “senso” culturale delle innovazioni proposte. Una questione complessa come la funzione tutoriale nell'insegnamento, richiede di essere avvicinata con prospettiva di ricerca aperta: il *tutoring* (orientamento all'autonomia) non è il *coaching* (guida normativa), non è l'*holding* (“tenuta” psicologica del gruppo), non è il “*counseling*” (la relazione di aiuto). Le funzioni tutoriali non è detto assumano una prevalente curvatura psicologico-esistenziale o simbolico-affettiva, perché hanno a che fare anche con una dimensione pragmatica (di sostegno alle strategie di apprendimento), metodologica e organizzativa (relativa ai metodi di studio, ai tempi e ai ritmi, all'organizzazione dell'apprendimento). E non siamo che alla prima delle cinque funzioni “arricchite” che il legislatore propone all'attenzione degli insegnanti e che sono: il tutoraggio, l'orientamento, la valutazione-documentazione, il coordinamento didattico, il rapporto con i genitori.

Possiamo prendere sul serio tali questioni, ma abbiamo bisogno di uno spazio vero e aperto di ricerca. I cosiddetti luoghi “appropriati” dove approfondire la “delicata” questione del tutor, di cui parla la circolare 29/2004, dovrebbero essere proprio le scuole dell'autonomia, luoghi isti-

tuzionalmente (oggi, costituzionalmente) deputati alla ricerca, allo sviluppo, all'innovazione, alla sperimentazione.

L'autonoma iniziativa della scuola, una forte autonomia culturale e progettuale, una sana attitudine alla sperimentazione, sono il migliore antidoto alla fallacia delle delibere fotocopia di collegi docenti spesso tentati dalla voglia di respingere al mittente tutto il "pacchetto" della riforma.

Per fare un esempio: come possiamo interpretare il concetto di "tutor" ? quali sperimentazioni probanti abbiamo condotto in merito a diverse modalità di svolgimento delle funzioni tutoriali ? possiamo tenere distinto il ruolo di coordinatore didattico (del team docente) dalle funzioni "tutoriali" (da svolgere nei confronti degli alunni), come avviene in genere nelle scuole secondarie superiori ?

Le funzioni tutoriali potrebbero essere svolte in maniera più articolata e più approfondita, certamente più condivisa, da tutti gli insegnanti del gruppo docente, con la "presa in carico" di gruppi di allievi (e non di tutti gli allievi). Occorre poi conoscere come la questione tutoriale viene proposta in altri paesi europei, in altri contesti formativi, nella letteratura specializzata^[8]. Altrimenti si rischia di adottare in maniera acritica nuovi modelli professionali ed organizzativi, senza un'approfondita ricerca di natura culturale.

È vero. Ci sono le leggi e i decreti, che però non possono essere considerate la fonte esclusiva di un dibattito culturale che deve rimanere del tutto aperto. Di fronte al nuovo guardaroba pedagogico allestito dal prof. Giuseppe Bertagna, occorre costruire uno spazio concettuale molto ampio per ogni "lemma" del nuovo lessico.

Il termine "personalizzazione", ad esempio, andrebbe coniugato con quello di "individualizzazione". Il primo termine non si capisce se non è posto in correlazione con il secondo, attraverso un uso plurimo di fonti, di riferimenti, di idee. Analogamente, parlando di "tutor", occorre mettere in campo l'idea di "team". C'è bisogno di vedere insieme "figura" e "sfondo", di capire vantaggi e svantaggi delle due logiche, di soppesare l'impatto "ambientale" cioè le reazioni degli insegnanti rispetto alle nuove ipotesi. Anche un "oggetto del desiderio" com'è il "laboratorio", va accompagnato dal concetto più prosaico di "classe", perché al di là della mitica *scuola per laboratori*, c'è la grande e diffusa realtà della scuola organizzata in classi, intese come gruppi stabili di apprendimento, luoghi di connessione delle esperienze affettive, sociali, cognitive degli allievi.

Il termine "portfolio" (che richiama una conoscenza-valutazione centrata sul singolo soggetto) dovrebbe essere coniugato con l'idea di standard, cioè di esiti socialmente perseguiti e pubblicamente apprezzabili. Se si enfatizza solo la logica biografico-narrativa dell'autovalutazione a scapito di quella metacognitiva, si scivola in una dimensione solipsistica, quasi in conoscibile. Se manca l'attenzione ai traguardi da promuovere, alle competenze da realizzare, si rischia di rendere marginale ed ininfluyente il momento istituzionale della scuola.

Il tempo scuola: una variabile pedagogica?

Anche per la questione del tempo occorre assumere un'analoga prospettiva "laica", perché il problema si è caricato negli ultimi mesi di un eccessivo valore simbolico. Il richiamo al tempo pieno (*...che c'è ancora o non c'è più; di 40 ore, anzi di "27+3+10"...*) si è trasformato – alternativamente- nell'attacco o nella difesa di un totem....

Anche perché, attorno al tempo pieno c'è una storia complessa e lunga. Il tempo, nella storia della scuola elementare degli ultimi trent'anni, è diventato una bandiera, quasi un manifesto pedagogico. Ricordiamo ancora l'invettiva dei ragazzi di Barbiana (1966) quando scrivevano *"vi proponiamo tre riforme: 1) non bocciare; 2) agli svogliati basta dargli uno scopo; 3) a quelli che sembrano cretini dargli la scuola a tempo pieno"*.

E' dunque una storia dura, conflittuale, in cui l'idea del tempo scuola diventa emblema di un modello di società, una spinta al riscatto sociale, una via quasi obbligata all'uguaglianza delle

opportunità. Non è dunque solo un problema squisitamente pedagogico (come leggiamo nella legge 820/71 o nella legge 517/77), ma politico e sociale, anche se nel corso di questi anni si è via via precisato (ad esempio, in occasione del varo dei programmi del 1985 e della riforma del 1990 della scuola elementare) un approccio più attento alla dimensione pedagogica. Si cerca la qualità piuttosto che la quantità^[9].

Già lo stesso Bruno Ciari, uno dei padri storici del tempo pieno, nel 1969 si chiedeva “*Tempo pieno, pieno di che?*”. Anche nella legge di riforma del 1990 era presente l'istanza di un tempo “disteso” per la qualità dell'insegnamento e apprendimento. E' un concetto che ritorna, nonostante tutto, anche nel D.lvo 59/2004 dove, tra i 26 emendamenti strappati dall'Anci e dal dibattito parlamentare, si legge anche di una “equilibrata successione dei diversi momenti della giornata educativa”, di una “qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento” da assicurare grazie ai diversi modelli di tempo scuola. Si tratta di un criterio necessario per interpretare l'offerta di tempo scuola.

Se la scuola offre e chiede più tempo (ad esempio, 33 ore settimanali nella scuola media), allora deve –per coerenza- assicurare tutte le condizioni che rendono di qualità questo tempo. Non può limitarsi ad “accatastare” tutto il tempo in orario antimeridiano, sarebbe una scuola assai poco europea. Il tempo è una variabile dell'apprendimento, non solo degli organici del personale.

Se manca una riflessione sulla qualità del tempo a scuola, rischia di prendere piede il paradosso di Piero Citati su “Repubblica”, allorché nel suo “elogio del tempo vuoto”, ricorda come momento formativo non tanto il tempo passato tra le aule scolastiche nel 1937, ma il tempo dedicato al tragitto tra casa e scuola (da compiersi 4 volte, perché nell'anteguerra l'orario della scuola elementare era a tempo pieno, su due turni, antimeridiano e pomeridiano), agli incontri che avvenivano nell'extrascuola, diremmo oggi.

La “qualità” del tempo: le condizioni necessarie

Non basta, dunque, la quantità oraria del tempo della scuola per definire “il tempo necessario” per l'apprendimento, come si scriveva nei programmi dell'85, cioè quel contesto di esperienze capace di incidere e modificare le attitudini allo studio dei ragazzi. Con troppa disinvoltura, si utilizzano nei documenti della riforma termini come “capacità, attitudini, vocazioni, talenti,” senza nessun riferimento alle condizioni che permettono di sviluppare le potenzialità degli allievi, i loro saperi, i loro linguaggi. Torna l'ombra di una concezione “innatista” dell'intelligenza.

Ecco perché non è sufficiente sottolineare solo la “quantità” delle dosi del tempo scuola. Oggi siamo più esigenti rispetto alle dimensioni qualitative, perché sollecitiamo la partecipazione costruttiva dei ragazzi all'apprendimento, l'autocontrollo strategico dei fattori emotivi e delle dinamiche sociali. Parliamo di un tempo disteso, di una buona giornata educativa, di una successione equilibrata delle esperienze che possono favorire la qualità dell'apprendimento.

Non basta, nella polemica, contrapporre due presunti modelli: il tempo pieno di 40 ore, un “altro” tempo di $27 + 3 + 10$ ore = 40 ore. Rischia di essere una trappola linguistica di difficile comprensione per i “non addetti” ai lavori. Occorre rendere esplicita la qualità del tempo, le modalità di utilizzo, il senso delle esperienze, le attività in classe e in laboratorio, il rapporto tra scuola ed extra-scuola, tra attività collettive ed individuali. Insomma, occorre una riflessione pedagogica sulle ragioni del tempo scuola, anche per comprendere i rischi che si celano dietro l'equazione $27 + 3 + 10 = 40$.

Come si trasforma una quantità oraria (qualsiasi sia la somma algebrica degli addendi) in un progetto pedagogico? Servono almeno tre condizioni:

- a) un progetto pedagogico;
- b) il consenso dei genitori;
- c) le risorse necessarie.

In *primo* luogo, dunque, qual è l'idea progettuale che anima gli insegnanti (anche quelli che operano nel tempo pieno "storico")? Qual è il senso dei diversi tempi della giornata educativa dei ragazzi a scuola? Qual è il rapporto tra tempo a disposizione e caratteristiche dell'insegnamento/apprendimento? Qual è il significato della dimensione "sociale" dell'imparare? A quali gruppi facciamo riferimento (di classe, interclasse, di compito, elettivi, ecc.)? Come riusciamo a costruire una progettazione significativa per l'esperienza di benessere sociale, cognitivo, affettivo dei nostri bambini?

La *seconda* condizione è: "cosa ne pensano i genitori di questa impostazione?", come condividono il progetto della scuola? Non si tratta di sposare una logica mercantile o contrattuale, mettendo sul mercato servizi e tempi della scuola, ma di far crescere insieme una consapevolezza educativa, di attribuire un valore alle diverse situazioni di una giornata (il tempo obbligatorio, i laboratori, la mensa, il dopomensa, ecc.), di rendere partecipi i genitori che un esercizio molto individuale delle opzioni – rinunciando alle ore facoltative o ai tempi della mensa e dopomensa - mette in crisi la capacità progettuale di una scuola. Occorre costruire una idea condivisa di qualità della scuola, dove il tempo è una variabile decisiva dell'apprendimento: dobbiamo farlo con la piena partecipazione dei genitori. Non possiamo più vendere il "pacchetto" a scatola chiusa, dobbiamo smontarlo e ricostruirlo assieme a loro, ripassarlo alla moviola. Se ci hanno seguito in questi anni, certamente continueranno a farlo.

C'è una *terza* condizione, che riguarda le risorse che vengono messe a disposizione per garantire un'offerta di tempo scuola più ampia. Il decreto legislativo garantisce e congela le risorse per il tempo scuola solo per un anno scolastico (e nessuna certezza viene offerta per le nuove richieste di tempo "arricchito", con troppa facilità prospettate negli spot televisivi). Troppo poco, si afferma. Certamente. Ma occorre ricordare che le richieste di tempo scuola "lungo" sono sempre state contingentate, il tempo pieno non è mai stato considerato un "diritto perfetto" dei genitori, semmai un interesse "legittimo" condizionato al ricorrere di altri fattori (la disponibilità di risorse, un adeguato consenso sociale, le strutture degli enti locali, il progetto della scuola). E occorre ricordare che la politica scolastica, ivi compreso il numero degli insegnanti che è possibile mantenere nella scuola, è decisa anno per anno all'interno della legge finanziaria.

E' la controprova che, al di là dei nuovi disegni dell'ordinamento scolastico, ciò che conta sono le decisioni politiche in merito alla spesa pubblica, alla fiscalità, al ruolo delle istituzioni, al concetto di "welfare", ecc. Per capire la scuola del futuro non basta, allora, inseguire i commi del decreto 59/2004, né sospirare di sollievo tra le pieghe della circolare 29/2004 (perché sembra più attenta del decreto a salvaguardare il patrimonio della scuola di base italiana), ma occorre vigilare sulle grandi scelte in materia sociale ed economica.

Facoltativo ed opzionale: non sono la stessa cosa

Un punto forte della riforma, secondo i promotori, è il concetto di facoltatività, cioè l'ampia possibilità conferita ai genitori e agli allievi di configurare l'offerta formativa secondo le proprie propensioni, attraverso la scelta discrezionale di una parte del monte ore settimanale, appunto la quota "opzionale-facoltativa", pari a circa 3 ore settimanali (nella scuola elementare) e 6 ore (nella scuola media).

Si tratta di un principio innovativo dell'ordinamento che, in precedenza, distingueva nettamente tra il concetto di opzionalità e quello di facoltatività. Ad esempio, il regolamento dell'autonomia (Dpr 275/99) prevedeva una quota opzionale del curriculum obbligatorio, e introduceva poi l'idea di una quota del curriculum facoltativa, ma decisamente aggiuntiva.

Mentre il tempo opzionale risponde ad una regia pedagogica progettata dalla scuola (è la scuola che offre obbligatoriamente momenti differenziati e personalizzati, inserendoli organicamente nell'offerta formativa), le attività facoltative si collocano al di fuori di tale progettualità, in quanto rispondono ad esigenze esterne alla scuola. Sono altre le domande che stanno dietro la facoltatività (le convenienze, le decisioni, i tempi, ecc.). Si rischia di creare una collisione fra il progetto della scuola e la domanda che viene dall'esterno, soprattutto se si fa trapelare un'insofferenza verso il ruolo della scuola, quasi comportasse un'intrusione nei confronti della

sfera delle libertà individuali. Spesso la scuola viene interpretata come una istituzione totale o totalizzante, evocando una possibile collisione tra finalità istituzionali della scuola e singole domande dei genitori.

La libertà di decisione dei genitori viene portata al diapason, sia per l'età di accesso alla scuola primaria (con opzioni a 5, a 6, a 7 anni), sia per il tempo della scuola (con opzioni a 27, o 30, o 33, o 40 ore), sia per le diverse filiere offerte in uscita dalla scuola media (liceali e professionali).

Emblematico è il caso della scuola materna, ove il decreto 59/04 si limita ad offrire un ventaglio estremo di ipotesi orarie del servizio educativo (praticamente da 25 a 50 ore settimanali) senza indicare uno standard di riferimento, un'idea di "giornata educativa", di qualità delle relazioni, di ritmi e tempi, di compresenza dei docenti. Solo con circolare successiva (CM 29/2004) si è preso atto che l'80% delle scuole dell'infanzia italiane funziona per 40 ore settimanali, con un doppio organico dei docenti, e suggerito che questo potrebbe essere il modello da consolidare per venire incontro alle istanze degli utenti. Analogamente è avvenuto per la scuola elementare, ove la circolare suggerisce un'ipotesi di tempo unitario integrato di 30 ore settimanali, quasi a sottolineare la "bontà" di quanto la scuola dei moduli è venuta realizzando nel corso degli ultimi 15 anni.

E' quasi una correzione del decreto legislativo (e soprattutto degli allegati), ove invece sembra emergere una dicotomia tra un tempo dell'insegnamento in classe, le 27 ore, come curriculum obbligatorio comune (*core curriculum*), come tempo dell'insegnamento frontale in classe, e il tempo invece della trasgressione, dei laboratori, della personalizzazione (le tre ore, le sei ore, la mensa, il dopo mensa, ecc.) come se la qualità dell'apprendimento dei bambini dipendesse dalle lancette dell'orologio.

Il decreto 59/04, ad esempio, scivola sul tema della personalizzazione associandola esplicitamente alla sola quota facoltativa, con il rischio di depotenziarne totalmente il significato, alla mercè delle istanze dei genitori. Se la personalizzazione è un principio pedagogico fondamentale, allora lo dobbiamo "leggere" nell'ambito della giornata educativa, del curriculum, dell'intero tempo dell'esperienza del bambino a scuola.

Come scrive Giorgio Chiosso^[10], l'attuazione del principio di personalizzazione richiede una differenziazione didattica che implica: didattica di laboratorio, organizzazione di gruppi all'interno della classe, stili appropriati di comunicazione e mediazione, capacità di costruire esperienze individuali e di gruppo, attraverso una pluralità di occasioni e di situazioni, con una forte regia da parte della scuola e un'adeguata professionalità degli insegnanti.

Agenda della riforma e opinione pubblica

Le scelte della riforma non sembrano aver tenuto nella giusta considerazione il dibattito pedagogico e le istanze di natura sociale. Quando, in previsione degli Stati Generali sulla scuola del dicembre 2001, si chiese ai genitori un'opinione circa la figura del tutor e l'organizzazione del tempo della scuola, la maggioranza (circa il 60 %) rispose che per le classi iniziali della scuola elementare preferiva un team docente piuttosto che un'unica figura di insegnante, e la stragrande maggioranza (oltre l'80 %) espresse parere contrario alla configurazione di un tempo base obbligatorio di 25 ore settimanali, affiancato da 10 ore di attività facoltative.

TAVOLA 1 – LA DIDATTICA NELLA SCUOLA ELEMENTARE

<i>Nei primi 4 anni della scuola elementare è preferibile avere:</i>	Docenti	Studenti	Genitori
Un unico maestro	16,7	17,8	26,4
Un maestro che svolga la maggior parte dell'orario	22,4	12,1	12,4
Più maestri specializzati che si dividano equamente l'orario	59,0 (66,3 se riferiti alla scuola elementare)	69,6	60,0
Non so	2,0	0,4	1,3
Totale	100,0	100,0	100,0

Fonte: ISTAT-MIUR, *Organizzazione e funzionamento della scuola: quanto la conosciamo e che cosa ne pensano i protagonisti*, in "Annali dell'Istruzione", n. 1-2-, Le Monnier, Roma, 2001.

Di fronte a questi dati diventano poco comprensibili le scelte operate nei diversi atti normativi della riforma, che sembrano non tenere minimamente conto degli orientamenti prevalenti nell'opinione pubblica. Anche attorno alla vicenda del tempo scuola si è alimentato un conflitto tra "palazzo" e "piazze" colorato da frasi "fatte", che poco avevano a che fare con la chiarezza e l'approfondimento. Perché il "tempo" è una delle questioni da affrontare con onestà intellettuale, con serenità, con spirito di ripensamento critico.

La lettura del "tempo scuola" dovrà essere qualitativa e non semplicemente quantitativa. E' un punto di equilibrio difficile, perché c'è una domanda sociale crescente dei genitori (la copertura nazionale del tempo pieno si assesta sul 23 %, con punte che raggiungono il 65 % a Modena, l'85 % a Milano e con forti differenziazioni tra Nord e Sud, tra aree urbane e piccoli centri). Ma oltre le dinamiche sociali ci sono importanti questioni da approfondire, di natura pedagogica.

Ad esempio la "consistenza" e "compattezza" del tempo. All'inizio del percorso scolastico, il tempo della scuola dell'infanzia e dei primi anni delle elementari dovrebbe essere molto accogliente, tradursi in una giornata integrata che fa perno sul gruppo classe, per poi aprirsi gradualmente verso altre opportunità, verso altre figure di riferimento, verso una maggiore flessibilità. Scrive Dario Ragazzini, uno dei maggiori studiosi italiani di storia delle istituzioni scolastiche, che ci vorrebbe una sorta di *"centralità decentrata della scuola, cioè la capacità, per esempio, di filtrare le molteplici esperienze educative e cognitive dei ragazzi, fornire ad essi la capacità soggettiva di gestire un percorso multiforme, fatto ormai di un amalgama di tempi formali, informali, tempi istituzionali, tempi organizzati, tempi preterintenzionali"*, ecc^[11].

La scuola può svolgere una regia del tempo educativo: all'inizio questo tempo dev'essere coerente, coeso, come si chiede per la scuola dell'infanzia. Occorre dare un significato unitario alla giornata, alla settimana, alla vita dei bambini nella scuola. Poi, pian piano, andando verso gli ultimi anni della scuola primaria, possiamo inoltrarci anche in un'organizzazione più aperta, per favorire la capacità di un ragazzo di imparare a gestire i tempi del suo apprendimento, del suo studio personale, con opportunità che si arricchiscono e si differenziano. Il tempo dovrebbe essere considerato in una ottica verticale (sarebbe un ottimo spazio di ricerca in un istituto comprensivo), per aiutarci a capire qual è il tempo giusto per l'apprendimento, per la relazione, per la vita dei nostri ragazzi.

L'autonomia di ricerca: una scuola che pensa

La vicenda del tempo scuola, al pari delle altre questioni controverse della riforma (il tutor, le indicazioni nazionali, il portfolio, i laboratori, ecc.) dovrà diventare oggetto di una ricerca aperta e pluralistica, da parte delle scuole, di soluzioni coerenti con l'autonomia delle istituzioni scolastiche. Servono tempi adeguati per informarsi e formarsi, per condividere programmi e progetti culturali, per adottare soluzioni organizzative appropriate e non percepite come una "ferita" da parte degli operatori scolastici. Le vere riforme sanno andare al di là degli schieramenti momentanei, per colpire in profondità l'immaginario di una società, collegare passato e futuro, creare consenso e motivazioni, desiderio di innovazione.

Il tempo scuola è uno dei possibili indicatori di una scuola che pensa, che ha una sua autonomia, che rivendica il suo essere luogo appropriato per gli approfondimenti opportuni sui temi "delicati" (luoghi richiamati in maniera sibillina dalla CM 29/2004). L'approccio sperimentale e graduale alla riforma, allora, si impone, con l'umiltà di ammettere limiti, parzialità ed errori, con la necessità di aprire spazi effettivi di confronto e regolazione.

Indicazioni bibliografiche

Sul tempo scuola

- F.De Bartolomeis, *La scuola a tempo pieno*, Feltrinelli, Milano, 1972.
- E.Damiano, *Adro tempo pieno*, La Scuola, Brescia, 1974.
- S.Federici, *Rho tempo pieno*, La Scuola, Brescia, 1977.
- L.Bellomo e S.Vegetti Finzi, *Bambini a tempo pieno*, Il Mulino, Bologna, 1978.
- Ministero della Pubblica Istruzione, *La scuola elementare a tempo pieno*, Studi e documenti degli Annali della P.I., nn. 13-14, Le Monnier, Firenze, 1980.
- S.Neri, *Il "tempo" scolastico*, in B.Vertecchi (a cura di), *Scuola elementare e nuovi programmi*, La Nuova Italia, Firenze, 1982.
- C.Pontecorvo, *Educazione e scuola di fronte alle differenze di intelligenza*, in AA.VV., *Intelligenza e diversità*, Loescher, Torino, 1981.
- L.Guasti (a cura di), *Modelli organizzativi e aree curriculari nel tempo pieno*, Il Mulino, Bologna, 1982.
- CENSIS, *Tempo-scuola: quanto e come ?*, Franco Angeli, Milano, 1984.
- E.Damiano, *Il tempo per insegnare*, IRRSAE Lombardia, 1992.
- D.Ragazzini, *Tempi di scuola e tempi di vita*, B.Mondadori, Milano, 1997.
- A.Bonora-P.Senni, *Autonomia, flessibilità, scelta del curriculum*, IRRSAE Emilia-Romagna, 1998.
- A.M.Benini-I.Summa (a cura di), *Le buone pratiche della flessibilità*, Quaderni Uff.Scol.Regionale Emilia-Romagna, Bologna, 2003.

Sul tutor/team

- G.Cerini, G.Marini, G.Toschi, *Lavorare in team*, Nicola Milano, Bologna, 1998.
- G.Cerini-F.Frabboni (a cura di), *Il curriculum di base. Struttura, ambiti, discipline*, Tecnodid, Napoli, 2001.
- MIUR, *Rapporto del Gruppo Ristretto di Lavoro costituito con DM 18 luglio 2001, n. 672. Sintesi dei lavori e Raccomandazioni per l'attuazione della riforma*, in "Annali dell'Istruzione", nn. 3-4-, Le Monnier, Roma, 2001.

- G.Bertagna, Gruppo ristretto di lavoro: risposte al dibattito, in "Annali dell'Istruzione", nn. 3-4, Le Monnier, Roma, 2001.
- O.Scandella, Tutorship e apprendimento. Nuove competenze dei docenti nella scuola che cambia, La Nuova Italia, Firenze, 1995.
- M.Spinosi, "Tutor", in G.Cerini-M.Spinosi, Voci della scuola 2003, Tecnodid, Napoli, 2002.
- ISFOL, Il tutor nella scuola, nella formazione professionale, nell'apprendistato e nei servizi per l'impiego, Materiali di lavoro, Seminario nazionale ISFOL, Roma, 9-10 dicembre 2003.
- M.Spinosi, Funzione tutoriale, in G.Cerini-M.Spinosi (a cura di), "Voci della scuola 2004", Tecnodid, Napoli, 2003.
- L.Perla, Il coordinatore-tutor. Appunti per una nuova modellistica", inserto monografico di "Scuola e Didattica", La Scuola, Brescia, 2003.

[1] Relazione tenuta da Giancarlo Cerini al Convegno nazionale di Cisl-Scuola di Bagni di Tivoli (RM) il 29-3-2004.

[2] G.Cerini, *Un comma per gli istituti comprensivi*, in "Innovazione Educativa", n. 1, marzo 2004, Irre Emilia-Romagna, Tecnodid.

[3] S.Ferreri, *Piccoli bravi lettori*, in "La vita scolastica", n. 3, 2003. Informazioni sulla ricerca sono rintracciabili in sete agli indirizzi: www.bdp.it/servizi/mpicede/cede.htm, www.iea.nl/iea/hq/, <http://isc.bc.edu/pirls2001.html>.

[4] F.Bordignon, *E' una scuola da sette in pagella*, in "Repubblica", 14 marzo 2004. I.Diamanti, *Il ministro e la leggenda di un'istruzione senza qualità*, ibidem.

[5] Cfr. anche Istat, *Il giudizio dei cittadini sulla scuola*, Istat, Roma, 2002 in cui gli insegnanti elementari riportano un indice di gradimento di 79 punti, rispetto ai punti 74,6 dei docenti di scuola media inferiore e a punti 71,1 dei docenti di scuola secondaria superiore.

[6] G.Cerini, *Tutor/team*, in F.Frabboni, G.Cerini, M.Spinosi, *Come cambia la scuola primaria*, Tecnodid, Napoli, 2002.

[7] Il parere del CNPI (15-12-2003) è articolato distintamente per i documenti relativi alla scuola dell'infanzia, scuola elementare e scuola media, con una premessa comune nella quale si chiarisce l'obiettivo di offrire un contributo di idee e proposte ai diversi soggetti interessati, "in considerazione dell'insufficiente confronto che si è sinora realizzato su tali materie".

In particolare, per la **scuola dell'infanzia**, l'apposito Comitato si rammarica per lo scarso riferimento alle "buone pratiche educative" e per l'allontanamento dal modello pedagogico degli Orientamenti del 1991, visibile nella sottovalutazione dei concetti di ambiente di apprendimento, di contesto, di interazione, in favore di una affermata centralità di un bambino più immaginato che reale. Emerge –afferma il CNPI– una prospettiva abilitativa, basata sull'acquisizione di competenze e abilità specifiche, piuttosto che un armonico sviluppo dell'autonomia personale e della motivazione-bisogno di apprendere.

Per la **scuola elementare**, la sezione del CNPI sottolinea il rischio di una gerarchia tra saperi, aree disciplinari ed attività, con "serio pregiudizio per un percorso educativo complessivamente unitario..., offerto a tutti indistintamente e non segmentato come parte di servizio a domanda individuale". Inoltre, ritiene contraddittorio affidare funzioni complesse e positive come quelle connesse al "tutoring" ad un solo insegnante, anche in termini orari precisi: una scelta considerata limitativa e penalizzante per l'autonomia didattica ed organizzativa.

Il comitato della **scuola media** eccepisce sull'indebolimento del progetto culturale emergente dalla ricca tradizione della scuola secondaria di I grado, con forti richiami alla legge istitutiva del 1962 ed ai programmi del 1979, e ritiene non del tutto chiari i concetti di personalizzazione, portfolio, tutor, ecc. Anche le conseguenze sul piano organizzativo ed istituzionale sono giudicate un possibile impoverimento dei livelli attuali dell'offerta formativa, a maggior

ragione se fosse condizionata esclusivamente dalla domanda individuale delle singole famiglie.

- [8] ISFOL, *Il tutor nella scuola, nella formazione professionale, nell'apprendistato e nei servizi per l'impiego*, Materiali di lavoro, Seminario nazionale ISFOL, Roma, 9-10 dicembre 2003 (gli atti sono in corso di pubblicazione per la casa editrice F. Angeli); M. Spinosi, *Tutor*, in G. Cerini-M. Spinosi (a cura di), "Voci della scuola 2003", Tecnodid, Napoli, 2002; L. Perla, *Il coordinatore-tutor. Appunti per una nuova modellistica*, inserto monografico di "Scuola e Didattica", La Scuola, Brescia, 2003.
- [9] Una buona ricostruzione della vicenda della scuola a tempo pieno è rappresentata dal volume Censis, *Tempo-scuola: quanto e come ?* Angeli, Milano, 1984, in cui si presentano anche gli esiti di ricerche qualitative sugli esiti dell'apprendimento degli allievi frequentanti classi a tempo pieno.
- [10] G. Chiosso, *Personalizzazione* in G. Cerini-M. Spinosi, *Voci della scuola duemilaquattro*, Tecnodid, Napoli, 2003.
- [11] D. Ragazzini, *Tempi di scuola e tempi di vita*, B. Mondadori, Milano, 1997.