Dalla CGIL di Modena

1984 (?)

PERCHE' RIPENSARE
IL TEMPO PIENO

(proposte per la discussione di
SERGIO NERI)

PERCHÉ "RIPENSARE" IL TEMPO PIENO

Il Sindacato Nazionale Scuola CGIL, in una nota del giugno scorso a firma di D. Missaglia, invitava gli iscritti e i docenti del tempo pieno ad una seria riflessione sull'esigenza di una "rifondazione pedagogica e sindacale" della scuola a 40 ore.

"Rifondazione" è una parola impegnativa. Evoca progettualità, creatività e una certa dose di coraggio. E, nello specifico politico e sindacale, significa riaprire il dibattito, costruire consensi; rilanciare iniziativa e mobilitazione. La situazione del tempo pieno appare, oggi, molto distante da questo quadro di condizioni. L'incontro di questa sera vuol essere, per la CGIL-Scuola di Modena, un modesto tentativo per riaprire il discorso sul tempo pieno: una risposta, quindi, all'invito della nostra Segreteria Nazionale, e allo stesso tempo un invito a tutte le forze politiche e sociali impegnate nella battaglia per la riforma della scuola di base, affinché non si dimentichino del grande patrimonio di risorse culturali, professionali e politiche ancora presenti nelle scuole a tempo pieno. Un patrimonio che, proprio in questa fase storica decisiva per la scuola elementare (i Nuovi Programmi potrebbero comportare cambiamenti strutturali e culturali di enorme portata) non va lasciato nel retrobottega del dibattito; ma va anzi difeso con maggior forza e ripensato con intelligenza, per poter essere reinvestito nel complessivo progetto di riforma della scuola di base.

Questo va fatto presto, con chiarezza e decisione. Perché non bisogna assolutamente che questa grande ricchezza della scuola finisca per trasformarsi - e già se ne avvertono, da più parti, i sintomi - da realtà vivente a realtà che sopravvive.

Diciamo subito che non abbiamo da proporre nessuna soluzione tautologica. Non abbiamo ricette, ma qualche idea, qualche valutazione, e molti problemi che vogliamo vengano approfonditi, nella ricerca di una risposta chiara. E il primo problema per il quale occorrerebbe cercare una risposta, e sul quale ruotano indirettamente tutti gli altri, è questo:

QUALE RUOLO DOVRA' ASSUMERE IL TEMPO PIENO, IN UNA STRATEGIA DI INNOVAZIONE DELLA SCUOLA ELEMENTARE CENTRATA SULLA GENERALE APPLICAZIONE DEI NUOVI PROGRAMMI ?

Siamo alla vigilia di scadenze decisive non solo per quanto attiene ai N.P. (= Nuovi Programmi) della scuola elementare, ma per tutto il mondo della scuola: la scadenza più imminente è quella del rinnovo degli OO.CC.; sta avviandosi una nuova politica di formazione degli insegnanti; sono state pesantemente buttate sul tappeto le grosse questioni delle scuole private e dell'insegnamento professionale; si ricomincia a parlare della riforma delle superiori; ci sono i problemi relativi al calo della popolazione scolastica; c'è il caos delle nomine nei Provveditorati, mentre riparte la macchina farraginoso dei concorsi; il taglio ai bilanci degli EE.LL. ridimensiona pesantemente la loro politica scolastica; sono forse imminenti i DDL della Falcucci sulla riforma del Ministero P.I. e sul diritto allo studio (legge quadro), improntati alla solita logica accentratrice. Si comincia a discutere di un sistema formativo policentrico, che la sinistra vorrebbe "integrato" in quanto ad uso di risorse culturali, e la DC in quanto all'impiego di non meglio precisati "servizi scolastici" (sociali?).

I Sindacati della scuola si trovano dunque a dover fare i conti con una situazione estremamente mobile, e con una sovrapposizione di problemi, tutti nodali, che rendono difficile non solo progettare il futuro, ma anche semplicemente analizzare e orientare il presente.

Se a ciò si aggiungono le difficoltà più generali del sindacato (la crisi dell'unità sindacale), i grossi problemi politici del paese (dall'occupazione, alle pensioni, alla riforma fiscale, al problema della pace), non mancano proprio le ragioni per temere che la questione del tempo pieno finisca per apparire un argomento sfocato, quasi irrilevante.

Noi pensiamo che questo sia un grosso errore: perchè crediamo che il TP (= tempo pieno) sia ancora un riferimento obbligato per ogni tentativo di rinnovamento della scuola di base.

Occorre invertire subito questa tendenza agli "omissis" sul TP. Nessuno potrà dire che - pur senza farsi soverchie illusioni di riuscirci - la CGIL-Scuola di Modena non ci abbia provato.

Ci attende, a scadenza ravvicinata, l'appuntamento per la definizione della nuova piattaforma della scuola. Forse è presuntuoso pensare che Modena possa darvi un piccolo contributo, sullo specifico del TP. Ma noi vogliamo provarci lo stesso, consapevoli che, come quasi sempre accade, arriverà a Roma solo l'indistinto brusio di questa discussione. Ma, nel generale silenzio, ci pare sempre meglio di niente.

C'è anche un altro appuntamento significativo per il marzo prossimo: un Convegno Regionale della CGIL-Scuola sulle condizioni e le politiche per la praticabilità dei N.P., convegno nel quale anche gli interrogativi di fondo sul ruolo del TP dovrebbero essere affrontati. L'iniziativa di questa sera potrà, forse, fornire qualche apporto anche a questo seminario e quindi alle scelte politiche del Sindacato Regionale.

Per la verità, ci sarebbe piaciuto non essere i soli promotori di questo incontro. Molti sapranno che una "giornata di approfondimento" sul TP era prevista quale esplicito punto dell'accordo comunale del maggio sceso sulla mensa scolastica. E l'iniziativa doveva essere promossa congiuntamente col SINASCEL, l'Amm.ne Comunale di Modena e la FLEL; e vedere possibilmente - antico sogno utopico - il coinvolgimento attivo del Provveditore.

La bocciatura della delibera comunale da parte del Co.Re.Co., ha riaperto qualche "difficoltà di comunicazione", per cui non sarebbe stato possibile, in tempi ragionevolmente brevi, mettere a punto una iniziativa unitaria del tutto libera da pregiudizi e malumori.

Così è stato quasi giocoforza scegliere tra la rinuncia all'iniziativa, od il proporla da soli. Abbiamo fatto la seconda scelta, promuovendo un'iniziativa aperta. Perchè il TP ha due problemi assillanti:

- fare chiarezza sul suo ruolo attuale e sulle sue prospettive;
- trovare altri interlocutori - oltre al Sindacato Scuola CGIL - motivati a ripensarne concretamente il futuro.

Il fatto di non essere riusciti a promuovere una iniziativa unitaria ci dispiace e ci preoccupa. Ma non ci sorprende. E' una ennesima dimostrazione - al di là degli errori che possiamo aver commesso noi stessi - che esiste una crescente difficoltà a costruire spazi politici aggreganti per un rilancio del TP.

I NP hanno posto, poi, i docenti del TP in una strana situazione psicologica. Poichè il documento della Commissione recepisce quasi tutte le migliori indicazioni delle esperienze a TP, questi insegnanti si trovano in una situazione che assomiglia a quella dell'atleta che ha esaurito la prima frazione di una staffetta a quattro (TP-Commissione Fassino-ONPI-Ministero PI), e guarda con ansia alla conclusione della corsa (più propriamente unamaratona, che dura da anni), preoccupati soprattutto del fatto che la volata finale sia affidata alla Falcusci. E si chiedono che cosa ne sarà poi di loro: se dovranno continuare a correre, mettersi a camminare oppure sedersi in panchina. Se dovranno continuare ad allenarsi da soli, o nella grande manifestazione corale dell'applicazione dei NP.

Con tutto questo, però, neghiamo decisamente che il tempo pieno sia "in crisi". Si tratta ancora della esperienza più avanzata e più valida, in linea generale, di tutta la scuola italiana. Non gioiscano dunque gli avversari del TP, che sono anche gli avversari del NP: gli spettatori, è chiaro, non vanno mai in crisi di fiato; perchè stanno sempre seduti.

La crisi della scuola tradizionale ha già, da molti decenni, la sua sterminata letteratura.

Il tempo pieno è nato in un contesto di fortissima crisi, quasi di bancarotta, della scuola italiana, che sul finire degli anni 60 aveva palesato fino in fondo tutta la sua arretratezza pedagogica, la sua improduttività didattica e sociale, la sua funzione riproduttrice della selezione di classe.

"Macchina del vuoto", "fabbrica del deficiente", "ospedale che cura i sani e lascia a casa i malati" non erano semplici slogan: al di là di un certo radicalismo ideologico, queste sentenze inquadravano il cuore del problema nel fatto che la scuola dell'obbligo, continuando ad utilizzare una strumentazione e un sistema di valori superato dalla storia, si dimostrava impotente a conseguire le sue finalità istituzionali. Nella nuova realtà sociale di una scuola di massa, di fronte alla richiesta di una larga cultura di base per tutti, secondo gli standard propri di ogni paese moderno, gli altissimi tassi di ripetenza e di abbandono, di analfabetismo totale o di ritorno, denunciavano in modo evidente - e per buona parte dell'opinione pubblica anche traumatico - l'incapacità della scuola dell'obbligo non solo a perseguire la sua finalità costituzionale di ridurre la distanza e la separazione culturale fra i cittadini, ma anche semplicemente a garantire gli otto anni di scolarità obbligatoria, a tutti.

Scuola di un bambino inesistente, tutta intuizione, fantasia e sentimento; e scuola di un bambino concreto quasi sempre indotto a costruirsi il proprio universo culturale sul sussidiario, sulla compitazione, sulla regoletta, nel chiuso dell'aula scolastica. Scuola della religione cattolica come fondamento e coronamento del sapere. Scuola della maestra a mezzo servizio, un po' mamma e un po' enciclopedia, abilitata all'insegnamento in quattro anni di imparaticcio magistrale. Scuola della libertà d'insegnamento come soggettività assoluta nella scelta dei contenuti, dei metodi, degli obiettivi, dei criteri di valutazione. Nessun discorso di aggiornamento, se non delegato alla sensibilità personale. Scuola dove i genitori non potevano mettere il naso. Scuola dei compiti a casa e del doposcuola per chi non aveva nessuno a casa. Classi differenziali per i bambini-problema. Esclusione totale per gli handicappati.

Scuola della direttività e dell'esecuzione acritica, mascherata idealisticamente dalla gentiliana "identificazione" maestro/allievo.

Questa non è una forzatura a fosche tinte. Ma semplicemente il quadro generale - fatta qualche luminosa eccezione - in cui il TP ha mosso i primi passi. Non dobbiamo dimenticarlo.

Ma non vogliamo neppure dividere manicheisticamente la realtà tra un "prima" desolante e squallido, e un dopo gloriosamente irradiato dalla luce del tempo pieno.

Mancano idee, mancano motivazioni, manca coraggio. Si capisce che la situazione, così com'è, è tutt'altro che ottimale. Ma si ha paura, proponendo qualcosa di nuovo, di tradire le vecchie ispirazioni e le vecchie sicurezze del passato. Ma quali ispirazioni? Quali sicurezze? Reggono ancora al prepotente urto del presente?

Secondo noi lo svuotamento costante dei migliori contenuti del Contratto della scuola 82/84, operato con una solerzia, una assiduità ed una arroganza ineguagliabili da parte di un Ministro P.I., stanno provocando non solo il mugugno, ma anche un certo disorientamento nella sinistra.

L'esempio più significativo (ma non il solo) lo abbiamo avuto con le OO.MM. istitutive del tempo prolungato nella scuola media, dove partiti e Sindacato, Enti locali di sinistra hanno tenuto atteggiamenti contrastanti e oscillatori, rinunciando per esempio, nella maggior parte dei casi, ad organizzare la domanda di scolarità. Con risultati prevedibili e previsti.

Valutazioni contrastanti all'interno delle stesse aree di militanza della sinistra emergono anche in merito alla proposta dei N.P. e allo stesso ruolo della scuola a TP.

Il pluralismo e la difformità delle idee è senza dubbio sintomo di democrazia e di vitalità ideale. Ma quando ci sono battute a vuoto (e la Falucci frega sempre "sul tempo"), quando vi sono troppe invertezze e silenzi, allora gli avversari del nuovo hanno buon gioco nel "tagliare fuori" le forze progressiste. E ciò non deve accadere in questa che potrebbe essere davvero una fase "storica", in cui si presentano, per la prima volta dal dopoguerra, condizioni reali per rinnovare la scuola elementare su basi generalizzate.

Per evitare atteggiamenti oscillatori e battute d'arresto, però, non basta semplicemente "agire". Occorre prima procedere, con rigore e determinazione, ad una analisi dei presupposti di base - politici, culturali, ideali - che devono sottostare ad ogni scelta concreta. Insomma, occorre riportare il discorso un attimo indietro, sul piano culturale. Come condizione per poter andare avanti.

Forse è proprio questo che si intende con l'espressione "rifondazione pedagogica e sindacale".

Per questo la presente relazione introduttiva avrà un taglio che apparirà più "culturale" o "pedagogico", che sindacale in senso stretto. Ciò potrà deludere qualcuno.

Siamo certi, comunque, che il successivo dibattito ci ricondurrà alla concretezza dei problemi, coi quali il Sindacato Scuola - e speriamo non lui solo - dovrà misurarsi.

UNO SGUARDO AL PASSATO

Abbiamo detto che il TP denuncia sintomi di stanchezza, e obiettive difficoltà. Un disagio che, a nostro parere, è iniziato o si è notevolmente accentuato con la C.M. del '79, che dichiarava illegale il 22+2, modulo orario su cui si erano organizzate quasi tutte le scuole a TP (almeno nella nostra provincia), che vedevano nella programmazione costante e ravvicinata un elemento strutturale dell'esperienza. La caduta di questo modulo ha costretto i maestri ad un ulteriore superlavoro, spesso a forme di volontariato, in quelle scuole che hanno voluto mantenere elevato lo standard qualitativo dell'esperienza e conservare un orientamento didattico unitario.

Non neghiamo che, anche prima, vi fossero esperienze positive e insegnanti capaci. Ed anche nel tempo pieno vi sono ancora zone grigie. Vogliamo dire però che, dopo l'istituzione della scuola media unica nel '62, la legge 820 ha segnato il più importante avvenimento istituzionale di trasformazione della scuola dell'obbligo.

Ed ogni fatto che è seguito sul piano normativo, dai decreti delegati agli OO.CC., dalla legge 517 alla proposta dei nuovi progr., è già presente nella storia del TP. Vi è presente in una pratica che va dal superamento del maestro unico alla programmazione collegiale, dalla partecipazione dei genitori all'apertura sul territorio, dal superamento del sussidiario alla ricerca interdisciplinare; dall'introduzione di attività nuove all'approfondimento delle aree disciplinari; dall'insegnamento individualizzato all'inserimento dei ragazzi con handicap.

Il tempo pieno è ancora lontano dall'aver fatto piazza pulita dell'arcaico paesaggio educativo cresciuto sui programmi del '55. Ma senza dubbio ha contribuito a rendere più mosse, più respirabili, le arie di quella desolante palude che era ancora la scuola elementare alla fine degli anni '60.

Oggi, sia pure tra colpevoli ritardi e contropinte conservatrici, la scuola elementare è attraversata da forti spinte al cambiamento; non solo sul piano dei "pronunciamenti" istituzionali (L. 517, documenti sui N.P., ecc.), ma anche come abito professionale. Esiste, per esempio, una grossa domanda ~~oggettiva~~ di formazione/aggiornamento da parte dei maestri, che la avvertono soggettivamente come bisogno improrogabile (v. rapp. CENSIS).

E il TP costituisce, nel presente, la principale catena spartiacque tra vecchio e nuovo; una costruzione edificata sul terreno di una legge partorita male (la 820, con le sue ambiguità) e gestita peggio dalle annuali circolari applicative, con una strumentazione professionale e organizzativa tutta da inventare. Spesso costretti a salire sulle barricate da un dibattito fortemente ideologicizzato, spesso alle prese con Provveditori più attenti a ostacolare e contenere, anziché a favorire e sviluppare, i maestri TP hanno continuato a lavorare e a far crescere le esperienze dal punto di vista qualitativo, correggendo anche i difetti delle impostazioni didattiche iniziati.

La "spinta propulsiva" del TP non è certo esaurita. Ma pochi sono disposti a giurare che sia ancora la stessa dei primi anni.

Inizialmente, i maestri statali e comunali delle 40 ore, pur dovendo superare grandi ostilità e impedimenti, operavano col supporto di una forte mobilitazione sociale, e di un largo e vivace dibattito pedagogico e politico. Essi avevano abbastanza chiaro (o si illudevano?) lo scopo del loro lavoro: la '820 parlava di "avvio" del TP, non escludendo la possibilità di una graduale generalizzazione su tutto il territorio nazionale. L'obiettivo veniva ripreso e sostenuto dalle piattaforme sindacali, dalle forze della sinistra, dai "grandi padri" della pedagogia progressista. La grande scommessa era quella di garantire a tutti l'"uguaglianza delle opportunità educative", secondo un'equazione, rivelatasi peraltro un po' troppo facile: più tempo scuola = più occasioni educative = esiti formativi più uguali per tutti.

Oggi pare invece che i consensi più larghi vadano ad un modello di scuola a 30 ore (proposta Commissione Fassino, ribadita dal CNPI) o a 32 (proposta PCI). Non sappiamo se l'opzione sia più di tipo pedagogico (il modello a 40 ore è troppo "totalizzante") o di tipo economico/politico (una scuola a 30 ore non richiede il raddoppio dell'organico). Ma non è questo il problema. Di fatto, pensare oggi ad una generalizzazione di tempo/scuola, significa per la maggior par-

te degli innovatori ipotizzare un modello a 30 ore. D'altra parte risulta difficile immaginare un TP "classico" generalizzato, se dopo quasi un quindicennio siamo appena al 10% (di questo passo, occorreranno almeno 150 anni per arrivare all'espansione totale).

Non abbiamo nessuna pregiudiziale verso la scuola a tempo lungo. Vediamo anzi con molto favore il modello a 30 ore, se ciò potrà significare il superamento della "scuola del mattino", secondo un progetto più realistico e maggiormente condiviso.

Ma occorre anche, nel contempo, dare una risposta chiara e inequivocabile sul destino del TP.

Non ci tranquillizzano le risposte secondo cui la scelta del TP sarebbe ancora "consentita" (relaz. Fassino, proposta PSI), e la scuola a 40 ore "garantita" nella sua prosecuzione e nel suo sviluppo (proposta PCI).

Quel che si stenta a capire, e che lascia davvero perplessi, è come mai, parlando di NP e di scuola a 30/32 ore non si parta da una seria e scientifica verifica del TP (a meno che non si voglia darla per avvenuta con la vecchia relazione degli ispettori centrali: che il Ministro pare non avere neppure letto); ma si operi una specie di "azzeramento" dal TP, quasi che parlare di NP e di tempi più lunghi significhi "parlare d'altro".

Il problema, invece, è proprio quello di "coniugare" scuola a TP e scuola dei NP, perchè non divengano due canali formativi separati, magari insieme a tutti gli altri, in cui la diversa organizzazione, motivi differenti ispirazioni pedagogiche, e finisca per diversificare e stratificare la domanda di scolarità.

Non è un problema di facile soluzione. Ma è importante. E proprio per questo va attentamente considerato.

TEMPO PIENO E SCUOLA A 30 ORE: QUALI DIFFERENZE?

Sottoponendo ad un esame comparativo; (per forza di cose sommario, dato che si confronta un modello presente con uno delineato solo in cornice e in prospettiva) i vari elementi strutturali del TP e quelli della scuola dei NP, si può ritenere che gli elementi di somiglianza prevalgano rispetto a quelli di diversità.

Ma proprio la scarsa differenza tra i due modelli potrebbe esporre il TP al rischio della sua ghettizzazione. Infatti il tempo pieno non può contare su 40 ore di insegnamento frontale, di attività didatticamente organizzate, perchè questo tipo di scuola, per esigenze quasi fisiologiche, deve far fronte almeno per 10/12 ore alla settimana a quello che - con un termine orribile, ma che rende l'idea - un pedagogo ha definito il "vivenziale": ci riferiamo alla ricreazione, alla refezione scolastica, al gioco e alle attività spontanee. Se ammettiamo che il "vivenziale" è tempo educativo a tutti gli effetti, ma tempo didattico solo a prezzo di pesanti forzature ideologiche e pedagogiche, possiamo concludere che il tempo di insegnamento/apprendimento è quasi lo stesso nel TP e nel modello a 30 ore. Vale per tutte le scuole il superamento dell'insegnante unico sulla classe, e l'indicazione della programmazione istituzionale, l'introduzione di nuove attività.

Presumibilmente le differenze dovrebbero ridursi a queste:

- Numero dei pomeriggi impegnati: 5 contro 3 (forse 4) a favore del TP.
- Sabato chiuso nel modello TP.
- Mensa funzionante per 5 giorni nel TP, e per 3 (forse 4) nella scuola a 30 ore.
- Qualche "pezzettino" di maestro in più, nel TP.

A guardar bene sono tutte differenze (a parte l'ultima, peraltro quasi irrilevante nel motivare la scelta "educativa" del genitore), che acquistano significato solo in relazione alle esigenze sociali di "sistemazione" del bambino, e non in relazione alla qualità dell'insegnamento.

Attualmente, il genitore posto di fronte alla possibilità di scegliere fra scuola a TP e scuola del mattino, fa un confronto fra una scuola a 24 ore (che la stessa Commissione per i NP definiscono insufficienti a rispondere ai compiti formativi della scuola) ed un modello che offre 16 ore in più di esperienza educativa, di cui almeno 6 usate certamente in direzione didattica. Il TP può quindi motivare, insieme a inevitabili domande di tipo custodialistico, opzioni di tipo pedagogico e culturale da parte del genitore, che vi può leggere un'offerta formativa più ricca per il figlio.

Ma nel confronto con la scuola a 30 ore, rimanendo uguale il monte ore di insegnamento frontale, quale genitore, potendo custodire a casa il bambino nel pomeriggio o fargli frequentare qualche attività extra-scolastica, sceglierà per lui il modello a 40 ore?

Il rischio, tutt'altro che teorico, è che di fronte alla scuola dei NP, la legge 820 finisca per richiamare la domanda delle famiglie più disagiate, determinando alte concentrazioni di problemi e scadimento dei risultati didattici del TP.

Siamo dunque per un modello unico? E per quale? 40 o 30 ore? Non abbiamo risposte certe. Ma noi preferiremmo ~~si cominciasse a parlare~~ di un solo modello base, in cui le differenze organizzative e di tempo-scuola ^{fossero} sempre l'espressione flessibile della scuola dei N.P. Espressione del suo adeguamento alle specificità territoriali, e non risposta (emarginante e dequalificante) a un puro bisogno assistenziale. Non è una strada facile. Prima di imboccarla è necessario:

- 1) ottenere alcune garanzie di tipo normativo che evitino (come pare sia avvenuto nel t. prolungato alla medie, in molte realtà) la stratificazione sociale dell'utenza e la dequalificazione dell'esperienza. Ad esempio: una possibilità di scelta ~~da farsi su~~ singole classi o scuole, e non su una realtà territoriale sufficientemente ampia, rischierebbe di portare inevitabilmente alla "separazione" dell'utenza;
- 2) portare gli opportuni correttivi organizzativi e strutturali al TP per consentire la piena valorizzazione professionale degli insegnanti, e la rivitalizzazione delle esperienze.

Altrimenti, meglio un tempo scuola uguale per tutti.

LE OBIEZIONI

Le obiezioni che, anche dentro il nostro sindacato, si muovono alla nostra analisi sono molte.

1 obiezione:

Non facciamo i conti prima che arrivi l'oste: è sbagliato liquidare una realtà viva e consolidata, (il TP) nel confronto con una realtà astratta e tutta da costruire. Nessuno ci garantisce che la scuola dei nuovi programmi sarà ispirata veramente ai migliori contenuti del tempo pieno.

Diciamo subito che, nella CGIL scuola di Modena, nessuno vuole liquidare il TP. Ragionare del futuro e prepararsi ad affrontarlo non significa né sognare né cancellare il passato. Abbiamo già detto, e lo ripetiamo, che il TP rappresenta il più interessante capitolo di politica scolastica del dopoguerra. Nessuno vuole barattare irresponsabilmente il certo per l'incerto. Le conquiste della classe operaia - la CGIL lo sa - non sono un patrimonio da svendere a credito.

Ma ciò non ci impedisce di vedere e di dichiarare i limiti in cui attualmente è confinata l'esperienza; la caduta di tensione che generalmente la caratterizza e la circonda. Non bastano più gli appelli ideali e il "teniamoci stretti". Siamo stati sempre tacciati di essere il sindacato del TP. E vogliamo continuare ad esserlo. Ma dobbiamo anche imparare ad essere il Sindacato dei Nuovi Programmi, cioè di tutta la scuola elementare riformata.

E' vero: nessuno ci garantisce che la nuova scuola elementare sarà simile al TP. Ma nessuno pretende questa garanzia: sappiamo bene che può essere soltanto un obiettivo da conquistare, un obiettivo di lotta. E potremo sperare in qualche successo solo se, anziché aggrapparci disperatamente agli anni gloriosi della '820, ci sforzeremo di innestare i risultati di questa positiva esperienza con quanto di nuovo sta emergendo nella scuola di base.

E ci sono i presupposti per una battaglia non isolata e non settaria. I documenti Fassino e del CNPI non sono una garanzia, ma neppure carta straccia.

II obiezione:

"I nuovi programmi, con tutta probabilità, non si attueranno mai. Verranno svuotati, come quelli della scuola media, perché:

A) il Ministro non li vuole;

B) la "stretta" finanziaria ne esclude la generalizzazione.

Il fatto che un Ministro della PI non voglia i nuovi programmi non ci sorprende, dato che li aspettiamo da quasi 30 anni.

E se il blocco della spesa pubblica non consentirà la generalizzazione dei NP, c'è da chiedersi come potrà consentire la generalizzazione del TP, dato che, se in tempi più favorevoli abbiamo impiegato 13 anni per arrivare al 10%, ne occorreranno almeno 300 per arrivare alla fine, in tempi di crisi finanziaria. Considerato anche il fatto che una scuola a 40 ore costa più di una a 30.

Quindi, se non è dato sperare nei NP, non ci è dato sperare neppure nell'estensione del TP. Tanto più che sappiamo di certo (lo ha relazionato al parlamento) che il Ministro è contrario anche al TP e desidera trasformarlo in doposcuola.

Rimarrebbe dunque un'unica alternativa: restare avvinti come l'edera all'orticello del TP, aspettando tempi e orizzonti migliori.

Ma non confidiamo troppo nella solidità della roccaforte TP (anche se porta il marchio "TP consolidato"). Anche alle scuole medie - sebbene quantitativamente più ridotto - il TP era una realtà. Ma è bastata una OO.MM. per trasformarlo in una creatura del Ministro. Che ci vada bene o no.

Magra consolazione, e scarsa rassicurazione, dunque, continuare a vedere sempre e soltanto nel tempo pieno l'isola su cui ruota l'asse dell'universo/scuola.

In realtà, è giocoforza sperare nei nuovi programmi, perché altro non è dato. E lottare con ogni energia perché siano il più possibile ricamati sulle migliori esperienze del TP, pur dovendo utilizzare un tempo/scuola complessivamente più ridotto. C'è larghezza e pluralità di consensi, ci sono documenti autorevoli, ci sono grandi aspettative ed esigenze di cambiamento che non si possono eludere. Se ci sono Ministri, governi, forze politiche e professionali decisi a boicottarli, non diamo subito per persa la partita. Anche il calo della natalità, l'esuberanza dei docenti, può essere un fattore favorevole.

Ci si può anche mobilitare per la qualità della scuola. I Sindacati Confederali sono scesi in campo per la riforma fiscale. L'istruzione di base non è un obiettivo da meno.

III obiezione

Attenti a mettere in discussione qualsivoglia "pezzo" del modello TP; rischiamo di sottoporci alle critiche dei nostri avversari di sempre; rischiamo di veder cadere tutta l'impalcatura.

Possiamo rispondere che il TP è sempre stato sottoposto alle critiche più feroci, e lo è ancora: era la scuola che rubava i bambini alle famiglie, che sperimenta sulla loro pelle, che li disorientava col doppio maestro, era scuola ideologica, spontaneista, tecnicista, ecc.

Con tutto ciò, i maestri del TP hanno sempre continuato a svolgere il loro lavoro con serietà e coraggio.

Critiche del tipo "Prima dicevate... Adesso invece..." non sono certo le peggiori che al TP siano state rivolte. E non portano argomenti inconfutabili. I docenti delle 40 ore sono sempre stati abituati a verificare i risultati del loro lavoro. Verifica significa anche presa d'atto della realtà e dei suoi cambiamenti, per ripensare e riadattarvi le primitive ipotesi.

Quanto al castello del TP, non è improbabile che, dopo 15 anni, abbia bisogno di qualche restauro un po' più corroborante delle solite circolari ministeriali.

E' vero che di troppo nuovo si può morire. Ma si può morire anche d'inerzia.

IV obiezione

E' pedagogicamente sbagliato "scorporare", in un teorico confronto tra scuola di 40 e scuola di 30 ore, il tempo-mensa e il tempo ricreativo dal complesso della giornata a TP, che costituisce una sorta di "monoblocco" formativo, dove non è possibile, né opportuno, distinguere tra educativo e cognitivo, tra affettivo e didattico, ecc. Quindi le conclusioni cui si arriva con questo confronto (il tempo didattico della scuola a 40 ore è lo stesso di quello di un'ipotetico modello a 30 ore) sono arbitrarie.

A questa obiezione si potrebbe rispondere, per il momento, che la tesi pedagogica dell' inscindibilità tra educativo e didattico regge soltanto fin che può contare su un monte-ore abbondante (p. es.: 40 settimanali). Ma nessuno se la sente più di sostenere questo argomento, ad esempio, quando si comincia a prefigurare un modello di scuola a 30/32 ore. In tal caso, ci si preoccupa immediatamente di precisare che l'orario va inteso "al netto" della mensa. Evidentemente, quando è necessaria una scelta, la preferenza va in modo quasi automatico al piano dell'istruzione, cioè alle finalità istituzionali della scuola.

Ma chi sostiene la tesi del "monolitismo formativo", per essere coerente fino in fondo, dovrebbe rifiutare un modello a 30/32 ore con "mensa aggiuntiva".

Altrimenti finisce per accettare due tipi di scuola diversamente connotati non solo nel monte ore, ma anche nei diversi fondamenti pedagogici; finisce per sposare, cioè, due diverse "idee di scuola".

- Nel primo, infatti, insegnanti e alunni non distinguono tra insegnamento/apprendimento, socializzazione, ristoro alimentare e fisico;
- Nel secondo, invece, i momenti di commensalità e ricreatività vengono distinti, per relegarli a semplice servizio sociale, o comunque ad elemento subordinato, rispetto alle finalità istituzionali della scuola.

EDUCAZIONE O ISTRUZIONE ?

Ma questa quarta obiezione sottintende e solleva una questione di fondo. Un problema "classico" della pedagogia, che qualche anno fa appariva ancora una noiosa dissertazione da manuale, ma che oggi, dopo la diffusione delle bozze dai NP, ha riacquisito una sua centralità, nel dibattito sul futuro della scuola dell'obbligo. E cioè l'eterno interrogativo: educazione o istruzione?

Negli anni '70 il problema "educazione o istruzione" non era mai stato affrontato come un dilemma amletico. La scelta era quasi dettata dai bisogni, dalle carenze, dalle istituzioni concretamente riscontrabili nell'istituzione/scuola. Si trattava di curare i suoi mali.

Il tempo pieno partì con proposte fortemente caratterizzate sul versante educativo, valoriale.

Scrivendo De Bartolomeis nel '72: "L'obiettivo non è tanto l'incremento del profitto scolastico, quanto lo sviluppo globale delle potenzialità (...)" E affermava come fondamentale obiettivo dell'educazione nuova: "Gli allievi devono prendere coscienza delle cause che limitano o disturbano il loro sviluppo personale e l'impiego delle loro potenzialità (...)" E ancora: "E' assai dubbio che i mutamenti nella coscienza si realizzino principalmente con un lavoro intellettuale. Perciò bisogna puntare su nuovi comportamenti, su rapporti interpersonali (...)" E' lunga la via per costruirsi una coscienza di classe". (F. De Bartolomeis - Scuola a tempo pieno - Feltrinelli 1972).

Bisogna anche ammettere che De Bartolomeis avvertiva anche i maestri a non tentare di trasformarsi in titani della socializzazione. Egli scriveva: "Emerge il ruolo socializzante della scuola se questa ha abbastanza peso da offrire alternative di vita, ma è un peso che non si può attribuire da sola. E' la comunità che deve impegnarsi a supplire alle deficienze della condizione sociofamigliare, tra l'altro in direzione di un nuovo ruolo del servizio educativo".

Egli inoltre metteva in guardia i maestri del TP dal farsi soverchie illusioni, affermando che l'ipotesi di lavoro di una scuola a 40 ore, vale a dire di una anti-scuola caratterizzata fortemente dal segno della divergenza, doveva considerarsi subordinata. Condizionata, cioè, dall'assetto economico/politico (capitalistico) della società e dello Stato. Un'ipotesi di lavoro, quindi, destinata a risultati modesti, pagati anche a prezzo di grosse frustrazioni. Gli obiettivi del TP, sosteneva De B., "sono dei fantasmi che il futuro (quello prevedibile) non riuscirà a tradurre in qualcosa di reale. E ciò non a causa della intrinseca inconsistenza di questi obiettivi, ma a causa della stratificazione in classi determinata dal capitalismo!" Era una un'analisi rigorosamente marxista del ruolo di classe (riproduttivo) della scuola in un paese capitalista. Era un'analisi che non lasciava molte speranze all'insegnante motivato non solo da grosse spinte politico/ideali, ma anche dal desiderio di dare uno sviluppo didattico concreto al proprio lavoro.

Tanto più che lo stesso De B. aggiungeva: "Purtroppo un'operazione tanto delicata è affidata agli insegnanti, che forse rappresentano l'esempio più desolante della mancanza di coscienza di classe".

Ecco allora molti insegnanti di sinistra, tesi a sfuggire alla durezza infamante di questo giudizio, tentare di costruirsi una verginità professionale coll'atteggiarsi sempre meno a "insegnanti" e sempre più ad "operatori sociali". E, come spesso accade quando ci si muove su terreni inesplorati, circondati dall'ostilità dei nemici del nuovo, si è in diversi casi superata la misura.

La provocazione pedagogica era necessaria. Ha contribuito ad aprire una breccia nella medioevale cittadella della scuola elementare. Ma ogni provocazione deve avere un ciclo vitale abbastanza breve. Altrimenti diventa vuoto rituale, luogo comune.

A noi pare che, già dopo i primi anni di avvio della legge "820", i maestri del TP ancor prima dei pedagogisti avessero cominciato a capire che la scuola a 40 ore rischiava di "trasformarsi in una mera agenzia di socializzazione, dove l'obiettivo prevalente diventava l'integrazione sociale dei bambini, il loro star bene insieme" (G. Cerini).

E quindi, imparando a programmare in modo sempre più puntuale, i docenti TP si dimostravano sempre più attenti ai traguardi cognitivi, alla loro definizione e alla loro verifica puntuale. La verifica concreta portava a concludere che "lo stare insieme" non era la via esclusiva e neppure quella privilegiata per ridurre, negli esiti formativi, lo svantaggio sociale di partenza. Occorreva rivalutare il lavoro intellettuale: misurarsi fino in fondo con le tecniche di apprendimento-insegnamento. Gli obiettivi cognitivi dovevano intendersi essi stessi come valore educativo primario, in parte risultato, ma in parte preponderante anche condizione per una piena integrazione sociale della persona.

Riflusso? Rassegnazione? Crisi d'identità? Non crediamo. Si è trattato invece di una conquista di professionalità. A cui va riconosciuta una piena dignità politica. Significa aver trovato per il proprio lavoro un senso meno velleitario ed astratto. Forse andava un po' in crisi il senso di appartenenza politica (sulla quale era possibile, anni fa, riconoscersi ideologicamente, contarsi, e prepararsi alla battaglia), ma si è avvantaggiata l'identità e la competenza professionale, anch'essa presupposto per la trasformazione politica della scuola. Anche perchè il "didattico" ha funzionato come strumento di aggregazione con una più larga parte di insegnanti interessati al cambiamento, anche di diverso orientamento politico e ideale.

Che questa non sia solo una nostra valutazione, lo prova anche quanto ritroviamo in un documento (fra gli altri) del Comune di Modena: Progetto per un'ulteriore qualificazione del Tempo Fieno (anno scol. '80/81). Vi si può leggere:

"Molti obiettivi che furono individuati negli anni settanta e che sono stati oggetto di una lunga e diffusa battaglia da parte degli operatori e dei consigli, sono oggi diventati il patrimonio di tutta (sic.) la scuola. Tali conquiste corrono però il rischio di essere messe in pericolo se non si procede - con la stessa fermezza con cui sono stati affermati gli obiettivi appena indicati - ad una qualificazione culturale e strumentale (la sottolineatura non è nostra) della scuola elementare (e media)".

Il documento ribadisce inoltre: che:

- la scuola è istituzionalmente uno strumento di istruzione;
- la sua credibilità dipende molto più dalla qualità delle sue offerte che dalla sua lunghezza in tempo.

Non staremmo a dilungarci ancora sulla questione, che si sembra anche noiosa, dei contenuti formativi (più valori o più istruzioni?) se la proposta dei NP non l'avesse rilanciata prepotentemente, facendole assumere, a tratti, toni da crociata.

Non sono solo i paladini della conservazione a lamentare una eccessiva ispirazione cognitivista dei NP. Anche secondo alcuni settori della sinistra il documento uscito dal CNPI sarebbe poco attento agli aspetti formativi della personalità globale.

E' una preoccupazione che ci sembra, per qualche motivo, non del tutto infondata (pensiamo al taglio eccessivamente "epistemologico" del programma di storia). Ma non deve essere spinta fino al punto di diventare una pregiudiziale frenante: di impedire, cioè, che la si-

nistra partecipi in modo convinto al grande progetto di rinnovamento della scuola di base, che i "P" potrebbero innescare.

Ci sentiamo di condividere senza riserve la valutazione secondo cui i NP costituiscono "lo sviluppo coerente, chiaro e rigoroso, anche se impegnativo, della migliore elaborazione scientifica dell'ultimo decennio"; condividiamo la lettura di chi vede in essi "lo sforzo di ridisegnare gli obiettivi formativi e culturali della scuola elementare in termini cognitivi, cioè di padronanza degli strumenti basilari del conoscere, in termini cioè di alfabetizzazione culturale (...) uscendo dalle nebbie di generici riferimenti a finalità formative vaghe ed ambigue" (G. Cerini).

E siamo d'accordo con Maragliano quando afferma che i NP richiedono a tutti di "sporcarsi le mani coi contenuti, con le tecniche, con gli aspetti concreti dell'apprendere e dell'insegnare". Proprio in questo sta, secondo Maragliano, il loro carattere fortemente innovativo, e il motivo di speranza per una scuola elem. riformata. Anche se egli ci avverte che: "La scuola elementare italiana ha un'antica vocazione anti-istituzionale, fidando nella sua intima vocazione pedagogica. Fa a meno della politica? Direi di no. Piuttosto fa politica attraverso la pedagogia. Ma quale pedagogia? Quella che permette, nelle consolanti premesse dei programmi, di ieri e di oggi, di parlare direttamente al maestro come individuo singolo, responsabilizzato dell'andamento complessivo della struttura scuola".

E' questo il rischio che ci preoccupa di più, non il troppo cognitivismo.

Oltretutto, la questione "educativo"/"cognitivo" è posta male, e usata peggio, dato che i termini si caricano spesso di forzature arbitrarie.

Per i nemici dell'istruzione, la dimensione educativa significa e comporta senza dubbio: valori, socializzazione, affettività, corporeità, motivazione, attivismo, democrazia, centralità del bambino "tutto intero", creatività, fantasia, e via seguitando.

Mentre la dimensione cognitiva (sempre per i suoi detrattori) sarebbe sinonimo di: rigidità, tecnicismo, nozionismo, conformismo, passività e dissezionamento della personalità, competitività, efficientismo di tipo americano ("alla Bruner"). Per costoro, insomma, la richiesta di maggiore istruzione non sarebbe altro che un aspetto del generale riflusso politico, di cui il necessario sbocco potrà essere solo la selezione scolastica. Insomma, anche le bocciature sarebbero figlie del cognitivismo.

Probabilmente queste forzature manichee non ^{sempre} sono intenzionali, ma dipendono in parte dalla vaghezza concettuale del dilemma (che scivola inevitabilmente verso una "filosofia" dell'uomo e del mondo).

Siamo noi i primi ad affermare che formazione e istruzione non costituiscono una dimensione educativa monolitica. E' necessario saper distinguere tra la dimensione socio-psicologica globale della formazione e quella, più delimitata, della istruzione. Ciò serve per aumentare la consapevolezza delle scelte didattiche e pedagogiche da compiere. Ma questo non significa - anche se possiamo scegliere di privilegiare, di volta in volta, l'uno o l'altro versante - che il campo educativo/valoriale e quello culturale/strumentale siano antitetici.

Anzi, essi devono sempre essere, in varia misura, compresenti nell'attività formativa. Allo stato puro, educazione e istruzione si autonegano.

Il "cognitivismo" dei NP non è dunque una finalità unilaterale, ma sfocia in un concetto più largo di apprendimento, inteso come strumento e condizione di piena realizzazione personale e sociale, culturale e affettiva.

Per questo ci sembrano manichee certe letture della proposta NP, improntate soprattutto alla paura che la sua scuola ponga al suo centro il compito istituzionale dell'istruzione.

Noi siamo per una scuola che si dia come obiettivo e valore specifico la libertà dall'ignoranza. Per noi il cognitivo è l'esatto contrario della selezione: di quella palese - le bocciature - ma anche di quella occulta, che passa spesso attraverso il semplice "stare bene insieme", l'essere "comprensivi", ecc.

Il principio pedagogico di non antica memoria: "Istruire il popolo quanto basta, educarlo più che si può" era e rimane di marca reazionaria. Questo dovrebbe già essere sufficiente per farci diffidare di qualunque teoria della scuola centrata sull'educativo.

La pedagogia democratica non ha bisogno di inventare nuove utopie, o di riverniciare quelle sbiadite. L'istruzione di massa è una utopia istituzionale, ed è già immensa.

Se oggi sosteniamo l'obiettivo fondamentale "più istruzione per tutti" con la stessa forza con cui, negli anni 70, difendevamo gli aspetti egualitari e socializzanti del TP, non è per mettere in cantina questi valori, ma proprio per salvaguardarli, liberandoli dalle connotazioni più ostinatamente ideologiche e moralistiche.

A PROPOSITO DI "VALORI": LA SCUOLA PRIVATA COME "IDENTITÀ EDUCATIVA"

La proposta di legge della DC sull' "ordinamento della scuola non statale", presentata alla Camera nel giugno scorso, reca la richiesta di lauti finanziamenti alle scuole private. La cosa, naturalmente, ci piace poco.

Ma quello che ci piace ancor meno è la motivazione che sta sotto tale richiesta. E' la stessa DC che la dichiara in un suo documento: "Non si tratta semplicemente di sovvenzionare o no, come è comodo far credere, la scuola cattolica, ma di inventare un nuovo tipo di scuola, (...) una scuola in cui una specifica identità educativa, nel nostro caso quella cristiana, ma non solo essa (?), intende sviluppare al massimo le sue caratteristiche". (Le sottolineature e il punto interr. sono nostri)

Di fronte alla prossima detronizzazione della religione cattolica come fondamento e coronamento dell'insegnam. elementare, si sta cercando una nuova rilegittimazione dell'educazione confessionale.

Si pretende, insomma, una specie di imprimatur pubblico (legislativo e finanziario) alle scuola privata.

E' la concezione "pluralistica" della DC in fatto di educazione. Per noi pluralismo educativo significa centralità della scuola statale, che garantisca la pluralità delle esperienze culturali nell'istituzione. Per noi significa una scuola dove il lavoro collegiale porti a sintesi il confronto delle idee, e lo sappia tradurre in un progetto didattico non appiattito, dogmaticamente, su un solo campo di valori. E pluralismo, per la CGIL-Scuola, significa anche sviluppo di agenzie formative territoriali, integrate con la scuola.

Per la DC significa invece pluralità delle istituzioni scolastiche, che assumono identità e fondano la domanda di scolarità delle famiglie proprio esasperando le loro connotazioni educative.

Valori senza conoscenze, senza intelligenza, senza capacità strumentali sono moralismo vuoto, pure suggestioni, dogmi.

Del pari, non si ha apprendimento cognitivo, non si hanno strumentalità e cultura effettive, che non siano permeate di esperienza, motivazione, direzione sociale delle conoscenze apprese.

Per queste considerazioni, ci sentiamo di apprezzare in larga parte il parere conclusivo sulla proposta dei NP formulato a maggioranza (coiè con la contrarietà dello SNALS) dal Consiglio Naz. della P.I. - anche se, ad un esame più articolato, potremmo rilevarvi qualche elemento negativo.

Il valore del parere del CNPI consiste proprio nella attenzione costante ad evidenziare le finalità formative generali di ogni disciplina, per evitare che l'apprendimento si risolva in puro esercizio intellettuale. Nel contempo, però, appare altrettanto chiara la preoccupazione di non collocare tale finalità educative nei vaghi paradisi dello spirito, ma di ancorarle chiaramente:

- da un lato ai valori e ai principi della Costituzione;
- dall'altro ai contenuti e agli obiettivi culturali (cognitivi) dei vari ambiti disciplinari.

E ciò - si legge nel documento - in coerenza con "i caratteri della laicità e del pluralismo propri della scuola pubblica statale," e "in uno sforzo teso a fare della scuola elem. una scuola che realizza la 'reciprocità tra democrazia ed educazione' in quanto profondamente attenta all'uomo e al cittadino e rispettosa di tutti i valori culturali di oggi riconosciuti e condivisi".

Siamo ancora un po' sul generico? Ma è forse il massimo di concretezza cui si possa giungere quando si parla di "valori" educativi di una scuola pubblica che deve poter andare bene per tutti.

Chi volesse saperne di più, leggendo il documento vi potrà trovare anche la esplicitazione di questi "valori condivisi", tra i quali l'immaneabile "diritto al pieno sviluppo della persona". Ma non vogliamo addentrarci nell'elencazione, anche per non togliere, a qualche volenteroso e tardivo lettore del documento, il piacere della sorpresa.

Di fatto, comunque, anche l'opzione del CNPI, come già quella della Commissione Ministeriale che ha steso i NP, va al piano cognitivo/culturale.

L'argomentazione del CNPI è interessante, per più di un motivo. Essa procede pressappoco così:

- la scuola non esaurisce tutta la prospettiva educativa;
- occorre dunque trovare un rapporto di interrelazione fra scuola e opportunità formative extrascolastiche;
- per definire questo rapporto è necessario anche definire la specificità istituzionale della scuola; è dunque necessaria una teoria della scuola elementare; che ne precisi la funzione;
- "compito specifico della scuole elem. è quello di realizzare la prima alfabetizzazione culturale, nel senso della acquisizione di tutti i linguaggi che la cultura oggi esprime".

E l'educativo"?

Leggiamo: "La scuola elem. è educativa in quanto scuola di alfabetizzazione culturale e di promozione di tutti gli aspetti della personalità degli alunni. La nozione di alfabetizzazione assume pertanto i caratteri di un decondizionamento non solo dall'ignoranza, ma anche dall'uso scorretto di se stessi e dei propri comportamenti nelle situazioni sempre diverse dell'esistenza".

Il pluralismo in versione DC non rivolge a tutti i bambini una proposta di educazione integrale e pluridimensionale rispetto ai valori etici e ideali, ma vuole predisporre per alcuni un itinerario formativo su un terreno di valori già "ipotecato" (quello cattolico, nella fattispecie).

E' una idea di scuola che mira a separare: una connotazione ideologica (valoriale?) forte, è infatti il miglior modo di dividere e stratificare la domanda di formazione dell'utenza.

Quanto all'istruzione, poi, per i vari Pierini esisteranno sempre buone scuole private, in grado di fornire le capacità e la cultura indispensabile per aspirare a divenire classe dirigente.

Noi crediamo che sarebbe un grosso errore, per la pedagogia laica (che è anche quella dei cattolici più aperti) raccogliere la sfida della DC scendendo sullo stesso terreno del "progetto educativo". La concorrenzialità su base puramente valoriale richiama proprio di legittimare le pretese della scuola privata.

Ogni modello educativo che non sia quello ispirato ai valori più autentici della Costituzione, e soprattutto alla funzione istituzionale della scuola fa parte dell'ideologia privata o di gruppo, ed è destinata a produrre separazione fra i cittadini.

Siamo d'accordo con Frabboni quando afferma che "le disquisizioni laiche contro l'istruzione hanno sempre tirato la volata all'unica materializzazione storica del modello educativo: quello cattolico".

QUALE "IDEA GUIDA" PER IL FUTURO DEL TEMPO PIENO?

Abbiamo già detto che il tempo pieno ha rappresentato la più forte iniezione di novità nella scuola elementare. La sua "onda lunga" è andata ben al di là del risultato delle singole esperienze scolastiche: l'innovazione è già un processo in corso nella scuola elementare, dove esiste - in maniera assai superiore che negli altri ordini di scuola - una grande disponibilità al cambiamento.

Ma tale processo di rinnovamento è esposto ai rischi di ingovernabilità - pedagogica e politica - perchè si innesta su una realtà dove agli storici difetti della scuola italiana (impreparazione dei docenti, separazione tra gli ordini di scuola, "ritardo" scientifico, ecc.) si aggiunge oggi, a creare ulteriore disorientamento, l'estrema proliferazione dei modelli strutturali (la relaz. Fassino ne enumera almeno 7)

Non si tratta di quella ragionevole flessibilità, volta ad adattare la risposta della scuola ai bisogni di un'utenza territorialmente e socialmente differenziata, secondo un piano programmato.

Si tratta invece di modelli richiesti o subiti sulla base dei fattori più disparati, in cui troviamo mescolate esigenze di "parcheggio" e pregiudiziali educative, considerazioni affettive e credibilità degli insegnanti, ecc. Si tratta di una realtà ingovernata, che penalizza chi meno e peggio sa chiedere, le aree socialmente disgregate, i comuni più poveri, ecc. E' una situazione che obbedisce a una filosofia del quotidiano, dell' "arraggiarsi", per cui al bambino non tocca la scuola di cui ha bisogno, ma semplicemente quella che gli capita.

All'interno di uno stesso modello orario o strutturale, poi, possono sottostare ispirazioni didattiche molto diverse. Lo stesso TP non è immune da questo processo disgregante.

Infatti oggi possiamo trovare esperienze di TP che privilegiano le attività di laboratorio, altre che potenziano i tradizionali insegnamenti curricolari; ci sono quelle che puntano sulla sperimentazione, ed altre che si affidano ad un più tranquillizzante - ma non per questo meno serio - affinamento di tecniche consolidate; ci sono esperienze che scommettono sul "recupero" cognitivo, altre che continuano a privilegiare gli aspetti socioaffettivi; ci sono esperienze aperte sul territorio e altre che tendono a configurarsi come "micro-universo" didattico... E si potrebbe continuare, individuando anche le ispirazioni meno nobili: la comodità della sede, l'impostazione doposcuolistica, di servizio

Aspetti marginali, questi ultimi, che tuttavia hanno contribuito ad inquinare l'immagine della scuola ex lege 820, facendole pagare, talvolta, un prezzo ingiustamente elevato in credibilità.

Ma non è colpa del contenitore, se il materiale che gli si mette dentro non è tutto di prima qualità. Considerato anche che la legge 820, i ministri e i provveditori, anche loro non sono tutti di prima qualità.

Abbiamo anche sostenuto, comunque, che il bilancio dell'esperienza è largamente positivo. Semprechè si sappia farlo fruttare.

Potremmo piangere sul fatto che nessuno abbia mai pensato di effettuare una verifica seria, scientifica, su base non municipalistica, delle esperienze TP. Ma reclamare non serve, quando si è già perso il treno. Consoliamoci prendendo i NP come una forma di verifica indiretta, dato che hanno mutuato moltissimo dal TP.

Ma è certo che - verifica o no - è ormai tempo di ridurre l'inflazione delle offerte formative della scuola elem., per ridare un minimo di certezze sia all'utenza che agli insegnanti.

Ripensare oggi il TP in una prospettiva unificante, significa in primo luogo optare, in modo chiaro, per una idea-guida, per una teoria del tempo pieno che sappia scorgere, nel passato e nel presente, le direttrici del futuro.

La scuola a TP è posta di fronte a diverse possibilità di evoluzione (o di involuzione): almeno tante quanti sono gli orientamenti pedagogici che caratterizzano le attuali esperienze.

Potrà apparire tempo perso snocciolare tutte le varie possibilità evolutive del TP, per giungere poi ad una conclusione che è l'uovo di Colombo e che - in sostanza - abbiamo già espresso.

Nonostante ciò, questo tipo di riflessione ci pare importante perchè:

- l'assemblea potrebbe dissentire, in tutto o in parte, dalla nostra opzione;
- E' comunque utile avere davanti a sé il quadro delle soluzioni possibili. Anche di quelle da respingere. Serve a rendere la scelta più chiara, o a non... cadere in tentazione;
- Nonostante le nostre preferenze, potrebbero essere ancora "gli altri" a decidere.

Ecco dunque quelle che a noi sembrano le possibili ipotesi evolutive del TP, nel prevedibile futuro. Ad ogni ipotesi sottostà, naturalmente, una diversa idea-forza, connotativa dell'esperienza.

I ipotesi:

il tempo pieno va bene così: può e deve restare com'è.

E' una posizione che noi guardiamo con estrema preoccupazione. Innanzitutto perchè non è propriamente una scelta definitiva: non si sceglie un determinato modello di tempo pieno (abbiamo visto che ve ne sono diversi), ma la scatola con la molteplicità delle soluzioni che contiene. Ma è anche una opzione che non ci entusiasma, perchè nella scatola molti docenti TP, statali e comunali, ci stanno sempre più stretti. E' un arroccamento sull'esistente che non si basa tanto su una valutazione ottimistica delle potenzialità innovative della 820 (sarebbe un ben miope trionfalismo, incapace di vedere anche i limiti strutturali della legge), quanto piuttosto nella sfiducia circa la possibilità di riforma di tutta la scuola elementare (a meno che non si spera ancora di poter generalizzare il TP in pochi anni).

Sotto questa tesi c'è anche la paura politica che ammettere il bisogno di correttivi significhi autocritica: arma micidiale se se ne impadronisce il nemico.

Eppure noi siamo convinti che l'immobilismo totale non paghi, in una situazione estremamente esposta (e in buona parte anche di sposta) al cambiamento, quale si riscontra oggi nella scuola elementare. Occorre muoversi. Con prudenza, con misura, senza passi avventati. Nessuno può darci garanzie per il futuro. Ce le dovremo, come sempre, conquistare. E sarà, come sempre, una strada dura, fatta di conquiste parziali e di battute d'arresto. Ma la scelta peggiore sarebbe quella di presentarci all'appuntamento del "nuovo" (di segno positivo o negativo che sia) senza idee, senza progetti, senza strategia. In questo caso sì, sono sempre "gli altri" a condurre il gioco.

Nuovi programmi, piani di formazione/aggiornamento, preparazione universitaria, ruolo formativo dell'extra-scuola, ecc., fanno già parte di un dibattito, e stanno traducendosi in aspettative per larga parte di operatori scolastici. O queste cose sono ancora sogni, e allora è indifferente se chiudiamo bottega. O costituiscono terreno di progetto e di lotta. E allora anche per il tempo pieno va ripensata una strategia di condotta che lo reinserisca in un disegno di riforma globale.

II ipotesi:

andare alla trasformazione strutturale del TP in giornata a 30 ore.

Secondo questa indicazione, insomma, il TP potrebbe proporsi come primo nucleo di esperienze mirate all'applicazione dei TP, non solo nei loro aspetti didattici, ma anche nell'impianto strutturale della scuola.

Diciamo subito che ci sembra una soluzione prematura, avventata; al momento attuale quasi certamente suicida. Qui ha completamente ragione chi avverte a non vendere troppo presto la pelle dell'orso.

Attrezzarsi al nuovo, recepire i contenuti della proposta l'assino, seguirne le indicazioni pedagogico/didattiche (diverse cose contenute nei NP, in buona parte, il TP già faceva) è un conto. immolarsi subito alle vaghe indicazioni strutturali dei NP in fatto di tempo-scuola, è un altro.

Così come è impensabile che di colpo possa essere "superata" la scuola a 24 ore (il "tempo più lungo" potrà essere esteso solo con una certa gradualità, dati gli enormi problemi organizzativi, professionali, normativi che comporta), altrettanto deve dirsi per il TP: non può essere "superato" dall'oggi al domani (sempre che si debba andare al suo superamento).

Non si può davvero azzerare, oggi, una risorsa politica e professionale così preziosa, in cambio di un edificio di cui non esistano nemmeno, al momento, le fondamenta legislative.

E non dobbiamo neppure dimenticare che esiste anche una risposta sociale da dare all'utenza. Fino a che questa risposta non rischia di diventare ghettizzante per la scuola (è un pericolo - lo abbiamo già detto - che paventiamo per quando i NP saranno già nella fase di avvio); finché non prenderà concretamente corpo un nuovo rapporto formativo fra scuola e agenzie territoriali, la scuola della 820 deve continuare a dare anche questa risposta "sociale".

Il TP è pronto a dare il suo contributo di risorse professionali al grande progetto di riforma della scuola elem.: perché è questo il problema centrale. Purché siano presenti le condizioni.

Non si può chiedere ancora ai maestri TP, statali e comunali, di inventare la scuola di domani. Ci si perdoni l'immagini di infausta memoria, ma essi hanno già "tracciato il solco" per troppi anni (e sempre con poche "spade" disposte a difenderlo). Ora tocca agli altri fare il primo passo.

Poi se ne potrà riparlare. E' una ipotesi, comunque, che non va esclusa a priori, ma che occorre mettere nell'inventario, per il futuro. Se poi non si prenderanno preventive misure per non marginalizzare il TP di fronte alla scuola a 30 ore, l'uniformarsi a questo mo-

III ipotesi:

puntare tutto sulle attività integrative e gli insegnamenti speciali, secondo un'ottica più o meno doposcuolistica.

E' un'idea che, per la sua debolezza, non merita neppure di essere citata tra le idee-forza. Perfino la pedagogia di retroguardia si vergogna -, oramai, a parlarne.

Questa soluzione strutturale ha costituito, perlopiù, un "ripiego" di fronte al blocco o alla scarsità degli organici, a richieste provenienti da aree sociali svantaggiate o scarsamente organizzate, oppure pure davanti all'indisponibilità dei docenti verso innovazioni sostanziali. Nei casi più fortunati si è trattato di soluzioni-ponte verso la vera e propria giornata integrata.

La legge 820, nel prevedere questo tipo di organizzazione, ha manifestato i suoi peggiori limiti.

Ora questo modello può riprendere fiato. E lo fa nel modo più autorevole, e quindi più allarmante: nientemeno che per bocca del Ministro, in sede di relazione al Parlamento sugli ultimi cinque anni di TP.

Il documento, presentato - se non andiamo errati - nel maggio scorso, porta le seguenti argomentazioni ministeriali:

- negli ultimi 5 anni è aumentato il numero degli insegnanti di attività integrative o speciali, assegnati ex lege 820, a svantaggio del doppio organico;

- questa è dunque la tendenza che caratterizza attualmente la domanda "educativa" dell'utenza (e ci si dimentica, tranquillamente, del blocco degli organici, in vigore dal '78/79);

- è in atto un recupero dell'interesse affettivo-educativo dei genitori, che tendono a privilegiare, per i propri figli, presenze pomeridiane meno assorbenti.

Conclusioni del ministro:

- il modello di attività "integrative", da attuarsi in orario "aggiuntivo" è da preferirsi alla giornata a tempo pieno integrato perché:

a) offre ai genitori la possibilità di utilizzare il tempo disponibile per le attività che essi reputano più adatte per i figli;

b) offre agli insegnanti rapporti meno rigidi e costrittivi che nel tempo pieno;

c) offre agli alunni la possibilità di essere raggruppati (accorpate nelle ore pomeridiane?) da classi diverse;

d) offre agli amministratori locali l'occasione di risparmiare, sui servizi.

Il documento è tremendamente inquietante perché:

- azzera il dibattito sul TP, non tenendo in nessun conto le valutazioni complessivamente positive date sulla esperienze di tempo pieno integrato nella precedente relazione, dagli ispettori centrali;

- rispolvera argomenti che parevano ormai definitivamente superati;

- potrebbe preludere all'ennesimo esempio di quel decisionismo autocratico e irresponsabile di cui la Falcucci ha già dato abbondante prova (che si stia preparando a un altro "colpo di mano", tipo l'ordinanza sul tempo prolungato alle medie?);

- la sortita cade nel particolare momento di messa a punto dei NP, e una lettura riduttiva, tutto sommato liquidatoria, del TP rischia di esserlo anche per le soluzioni attuative dei NP.

E' davvero preoccupante che questo documento sia passato quasi inosservato. Ma forse anche questo è sintomatico. I ripetuti "omissis" sul tempo pieno, la mancanza di "correttivi" supportati da una normativa più favorevole, stanno producendo molte zone di rassegnazione e di

scetticismo tra gli stessi docenti TP. Il progressivo calo di sensibilità da parte di sindacati, forze politiche, enti locali sui problemi della scuola a 40 ore ne ha confermato il senso di isolamento.

In altri tempi questa prodezza della massima autorità scolastica avrebbe provocato - con tutta probabilità - ben altro tipo di risposta.

IV ipotesi:

fare del tempo pieno il luogo della sperimentazione.

Di fronte alla scuola dei NP, il TP, in ragione delle sue differenze strutturali (o per reazione alla sue somiglianze) rispetto al modello a 30 ore, potrebbe cedere alla tentazione di accentuare gli elementi di diversità, facendo della sperimentazione la propria idea-guida.

Se questo significa riavviare la grande impresa di dar vita a un lavoro pedagogico/didattico, per così dire, "di frontiera", crediamo che tale via sia poco promettente e forse improponibile. Per le seguenti ragioni:

- non esistono ancora oggi, in Italia, condizioni legislative, istituzionali e organizzative che possano garantire un lavoro sereno, attendibile, reinvestibile, di tipo sperimentale. Le normative sono sul genere "capestro", continuamente soggette al beneplacito - sempre revocabile dell'autorità scolastica, e sempre esposte ai pretesti e alle miserie delle esigenze di bilancio. Mancano luoghi specificamente deputati al coordinamento e al controllo delle sperimentazioni e, se vi sono, hanno più l'aria - per il momento - di burocratici fantasmi che di forze sulle quali poter fare reale affidamento. O si cambiano le normative, dando mezzi e potere effettivo ai vari referenti (Regione, IRSSAE, Università, Distretti) o il progetto sperimentale diventa un'avventura;

- il tempo pieno ha già "sperimentato" anche troppo. La messe abbondantissima di risultati che ha prodotto sono ancora in attesa di coerente impiego. L'invenzione continua, oltre a produrre - in queste condizioni - insicurezza e stress, rischia di isolare ulteriormente. Oltre tutto, dopo tanti anni di ricerca perlopiù molto seria e impegnata, sorretta anche dal volontariato, di fronte a "verifiche" mistificanti e tendenziose come quella della Falcucci, crediamo sia davvero difficile trovare ancora qualche maestro disposto a "sperimentare";

- manca una finalità opportuna: perchè dare la stura a nuove fughe in avanti, quando esistono già tanti modelli di scuola elementare, ed enorme è la distanza qualitativa tra i primi e gli ultimi?

Non si vuole, con tutto ciò, negare valore alla sperimentazione. Non si esclude che qualche scuola - assicurandosi l'esistenza delle reali condizioni di praticabilità - possa attuarla seriamente. La ricerca sperimentale, anzi, è necessaria nella scuola come in ogni altro campo della vita culturale. Solo così è possibile adeguarsi - e adeguare la scuola - ai rapidi mutamenti tecnologici e sociali di un presente sempre più complesso.

Ma la sperimentazione è un tracciato o un reticolo di sentieri, su qualcuno dei quali bisognerà pure, prima o poi, costruire una strada. Altrimenti il tracciato si ricopre di erbacce e non è più riconoscibile. E' quel che potrebbe succedere al tempo pieno, se si continuerà a lasciarlo in questa situazione di stallo. Anche se gli estensori dei NP hanno certamente ricalcato, in molte parti, la mappa dei migliori per corsi tracciati nell'ambito della 820. Ma siamo ancora al lavoro cartografico (per continuare la metafora).

Si può dire che, paradossalmente, la "sperimentazione" del TP ha esportato quasi tutto sulla carta; ma quasi nulla nella pratica quotidiana della scuola del mattino (le 24 ore, ormai lo dicono quasi tutti, non bastano per impiantare un lavoro didattico, e quindi uno "stile" professionale, realmente adeguato alle finalità formative).

Per questo crediamo che la sperimentazione non sia proponibile come nuova idea-forza del TP. Se prima, almeno, buona parte dei risultati di questa esperienza non sarà defluita, tangibilmente, nel più vasto bacino della scuola elementare.

Se invece per "sperimentazione" intendiamo l'attenz. metodica ai fondamenti e alle procedure scientifiche dell'insegnare e dell'apprendere, allora crediamo che questo dia compito di tutta la scuola.

I NP potrebbero davvero trasformare - quando ne fossero date tutte le condizioni per l'applicazione indicate dalla Commissione ministeriale e dal CNPI, - la scuola elementare italiana in un immenso laboratorio sperimentale. Ma è un impegno che deve valere per tutti.

V ipotesi:

tempo pieno come scuola del recupero.

Potrebbe anche essere uno sbocco automatico qualora, restando immutato in ogni parte l'impianto del TP, si andasse realmente all'estensione delle 30 ore secondo la proposta dei NP. (e ne abbiamo già spiegato il motivo: tempo pieno che offre più tempo-custodia = incanalamento delle fasce sociali disagiate = bassi livelli di apprendimento = necessità di strategie di recupero).

Ma potrebbe essere anche una tentazione pedagogica: è ancora difficile, per qualche maestro, liberarsi del tutto da una certa vocazione "perboniana", che lo rende molto sensibile al problema della compensazione affettiva. Qualcuno può ancora vedere le 40 ore, dunque, come una preziosa opportunità per un recupero del bambino alla piena dimensione socioaffettiva. Proposito, d'altra parte, legittimo ed apprezzabile.

Parimenti, poichè il tempo pieno offre anche molte ore di compresenza (o comunque di contemporaneità) degli insegnanti, ecco che l'intervento compensativo trova una giustificazione strutturale anche sul versante cognitivo.

In effetti, è un punto a favore del TP il fatto che la sua organizzazione didattica possa favorire momenti di recupero, di sostegno, di integrazione e compensazione sul piano cognitivo e socio-affettivo.

Ma guai se questa diventasse l'ispirazione di fondo, l'elemento pedagogico portante del TP.

La realtà ci insegna che una scuola strutturata per il recupero chiama alunni da recuperare. Si instaurano così quei meccanismi di livellamento "al basso" sui quali l'insegnante può ben poco.

VI ipotesi:

scuola dei laboratori e dei "nuovi" linguaggi

E' stata l'idea-forza su cui sono partite le prime esperienze di 820 e di tempo pieno comunale, insieme all'altra connotazione di fondo, quella di "uguaglianza delle opportunità". E in molte esperienze continua ad essere questa la caratteristica determinante.

Scuola dei laboratori è scuola della ricerca, dello sviluppo curricolare di tutti i linguaggi, da quello verbale a quello dei mass media. E' scuola attenta ai processi di apprendimento, all'approccio scientifico, alla dimensione strutturale delle discipline; è scuola della padronanza strumentale e dello sviluppo pieno delle potenzialità individuali. E' anche scuola della scoperta, e dell'uso sociale delle conoscenze. E' scuola aperta alle offerte formative del territorio.

Ma questi, a ben guardare, sono anche gli obiettivi dei NP, frutto, come di diceva "della migliore elaborazione pedagogica degli ultimi dieci anni", e quindi frutto, in gran parte, del lavoro condotto dal TP.

Si tratta, allora, di portare a nuovi sviluppi il lavoro fin qui condotto, orientandolo e rapportandolo ai contenuti programmatici di quella che speriamo non resti solo "la proposta" della Commissione Fassino, ma diventi presto, non svuotata e non resa impraticabile dai vuoti legislativi, ordinamento dello Stato.

Mentre consideriamo assolutamente prematuro che il TP "faccia la cavia" trasformandosi in scuola a 30 ore, crediamo che gli insegnanti della 820 possano iniziare - con prudenza e misura, impiegando in parte il patrimonio di competenze professionali già acquisite, e senza ardimentose fughe in avanti - ad affrontare alcune delle indicazioni culturali contenute nella proposta del NP. (tenendo conto anche dei "suggerimenti" del CNPI), relativamente alla parte disciplinare).

Non crediamo che l'arbitrio del Ministro potrà spingersi fino al punto di riscrivere i contenuti della parte disciplinare. Il suo grado di avversione alla proposta del NP lo si misurerà, invece, presumibilmente dagli ostacoli (normativi, finanziari, organizzativi) che frapperà alla loro generalizzazione. Ma il TP, pur non trovandosi in situazione ottimale, possiede già una organizzazione del lavoro piuttosto collaudata, per poter affrontare anche le indicazioni più "nuove" dei nuovi programmi.

Poter fare riferimento al documento ^{affiorato} dal CNPI (e, speriamo tra non molto, a quello ministeriale), può presentare, per gli insegnanti statali e comunali del TP, alcuni vantaggi non trascurabili rispetto al passato:

- il fatto di non dover "inventare" ogni volta obiettivi didattici e contenuti nuovi, dovendo scegliere fra tutto lo scibile umano;
- poter fare affidamento, finalmente, su un programma di insegnamento ufficiale, chiaro e analitico nella definizione degli obiettivi, tale quindi da generare sicurezza professionale in se stessi, e un terreno di lavoro condiviso dai colleghi e dall'utenza (quante interminabili e a volte inutili discussioni, per convincere qualche collega o qualche genitore circa la fondatezza di una determinata scelta didattica);
- ritrovare una identità e uno scopo professionale nel ruolo di tecnico dell'insegnamento, liberandolo così definitivamente (speriamo!) sia dalle vocazioni all'educativismo totale e generico, sia dalle suggestioni tipo "operatore sociale".

Non sono vantaggi da poco (anche se, su questa valutazione, alcuni continueranno a dissentire). L'ultimo punto, però, pone qualche problema di coerenza anche alle scuole a TP. Ed è un problema per nulla trascurabile.

LA NUOVA FIGURA DI INSEGNANTE

Ora, se siamo d'accordo che:

- la proposta del NP costituisce un'occasione irripetibile per rinnovare tutta la scuola elementare;

- che si può e si deve riporre in essi qualche ^{di attuazione} speranza - oppure che si deve lottare fino in fondo per creare le condizioni perché si realizzino;

- che il tempo pieno - almeno entro un prevedibile futuro - non va "superato", ma potranno e dovranno coesistere, in una ipotetica fase di avvio del NP, moduli orari a 40 e a 30 ore;

- che tali moduli orari dovranno essere l'espressione di un solo modello scolastico base: e quindi non potranno fondarsi su due pedagogie, su due "teorie della scuola" (e dell'insegnante) diverse, e tantomeno contrapposte;

Se siamo d'accordo su tutto questo, insomma, dobbiamo essere anche capaci di ricavarne conseguenze coerenti. Pure se ciò richiede qualche modifica rispetto ai nostri atteggiamenti passati e presenti: è il necessario prezzo dell'adeguamento al nuovo.

Non c'è alternativa:

- o rifiutiamo i NP, diciamo che non ci piacciono; e ci teniamo tenacemente avvinghiati al nostro 10% di TP, con tutto quel che con tiene; libero poi ciascuno di considerarlo isola felice o incrollabile piattaforma su cui ricalcare, specularmente, la riforma della scuola elementare;

- oppure diciamo che - pur con tutte le riserve di questo mondo - dei NP accettiamo l'impianto sostanziale; e allora dobbiamo davvero cominciare, non diremo a "rifondare" il TP (dato che le sue fondamenta sono ancora sufficientemente solide), ma perlomeno a "ripensarne" - pedagogicamente, politicamente e strutturalmente - qualche pezzo.

Ma una scelta chiara va fatta. E va fatta subito. Senza "stare a vedere quel che succederà" o "cosa ha in testa il Ministro". Perché dobbiamo pur pensare che la sinistra, le forze laiche e progressiste interessate al futuro della scuola, i sindacati confederali possano o debbano anche cercar di determinare, o quanto meno di progettare, gli sviluppi della situazione. O si cambia tutti mestiere.

Dal documento Fassino, dal parere CNFI, dal testo complessivo della "proposta" esce con forza e in maniera non equivoca una indicazione e una scelta: la scuola deve produrre istruzione, alfabetizzazione, cultura.

L'educazione e i valori - quali sono visti nei NP - non sono una specie di "sottoprodotto della cultura: la dimensione educativa resta un'ispirazione e un obiettivo fondamentale; ma la scuola deve perseguire questo riguardo formativo in modo indiretto, e in ogni caso in interazione, o attraverso il filtro critico, dell'attività cognitiva. Tanto è vero che si parla di educazione linguistica, matematica, musicale, ecc.

E deve perseguirlo in un rapporto progettuale con l'extra-scuola, perché agli insegnanti non si può chiedere di occupare tutto lo spettro dell'educazione.

Di fatto, la potenziale "rivoluzione" dei NP sta proprio nella proposta di trasformare l'educatore generico dei programmi Ermini in specialista dell'insegnamento (la valutazione è di Giorgio Bini).

(A sentir parlare di specialisti e di tecniche, c'è sempre qualcuno che storce il naso. Magari dopo aver sostenuto, un momento prima, che gli insegnanti, in genere, impreparati a svolgere il proprio mestiere, che nessuna scuola glielo ha mai insegnato, ecc.

E dimenticando che proprio grandi figure di educatori, come Freinet e Bruno Ciari, hanno messo la parole "tecniche" nei titoli di loro libri, e che proprio Ciari sosteneva, con passione, che "le tecniche sono i valori")

Ora, di fronte alla teoria della scuola (e perciò anche dell'insegnante) elementare impostata nei NP, i maestri del NP vengono a trovarsi in una situazione ambigua e un po' schizofrenica: per tre quarti del loro tempo-scuola sono o si sforzano di essere specialisti dell'insegnamento, e per almeno un quarto sono indotti ad essere educatori generici.

Nel momento mensa e negli spazi ricreativi, infatti, che occupano circa il 25% della giornata di 8 ore, il maestro è chiamato ad erogare educazione, socializzazione (e talvolta anche la minestra).

In questo momento egli offre una testimonianza esemplare - ma forse non insostituibile - di convivialità.

TEMPO SCUOLA E TEMPO MENSA: UN RAPPORTO IRRAZIONALE

In questo momento l'insegnante del TP occupa anche uno spazio affettivo, quasi "parentale", per il bambino, e garantisce - quando può, ovvero quando non sia costretto da spazi e servizi inadeguati - l'ordinato svolgersi del rito.

Attenzione! Nessuno ha mai detto che il momento mensa - pur rispondendo funzionalmente a un servizio sociale e ad una esigenza fisiologica di ristoro - non è e non deve essere anche un momento con forte valenza educativa, socializzante, affettiva. Anzi, è un momento "educazionale" allo stato puro. O, in ogni caso, dovrebbe esserlo; E il maestro, per due ore della sua giornata, depone di netto la sua identità di tecnico dell'insegnamento (NP), per assumere quella di educatore generico (programmi Urmini).

Ci si possono muovere due prime obiezioni:

- 1) Non si tratta del vecchio educatore generico, ma di una figura - ben più attuale - di operatore sociale. Possiamo essere d'accordo. Infatti: la seconda definizione si differenzia dalla prima per un maggior grado di genericità. L'operatore sociale "deborde" pure dalla vastissima galassia dell'educazionale, per comprendere tutto lo sterminato orizzonte del sociale (si può andare dal "brigatista rosso" dell'educazione, al netturbino dell'aula refettorio, al cacciatore di pidocchi - succede nella scuola elementare).
- 2) Anche insegnare a mangiare, a stare insieme, a giocare, è insegnamento. E' vero. Ma è quel particolare tipo di insegnamento che non richiede una specifica competenza professionale: basta saper parlare, rapportarsi ai ragazzini in modo urbano, avere qualche attitudine all'organizzazione, e un atteggiamento materno e comprensivo. Si tratta, insomma, di quell'insegnamento che deriva più dalle doti sociali ed umane dell'adulto, che non dal bagaglio di professionalità del docente. Siamo ancora all'educatore generico.
- 3) Qualcuno potrebbe anche obiettare che, sulla refezione e il gioco, possono "innestarsi" insegnamenti veri e propri, come: cucina, scienza dell'alimentazione, igiene, galateo, regole sociali, ecc. D'accordo: ma ma c'è proprio bisogno di due ore al giorno di "esemplificazioni e applicazioni pratiche", moltiplicate per cinque anni? Anche perchè, per trasformare queste attività quanto meno informali in discipline di studio occorre reperire altre ore ancora dal tempo-scuola didattico. E poi non è che i NP riconoscano a questo genere di contenuti un grosso spessore disciplinare. Insomma, non ne usciamo.

Colla refezione scolastica, in realtà, ci troviamo di fronte ad un momento destrutturato e destrutturante dal punto di vista didattico, che può essere pilotato, sì, verso generici orizzonti educativi; ma che può essere orientato verso attività culturali vere e proprie solo a costo di pesanti e inammissibili forzature.

Nelle sue 8 ore di scuola a TP il bambino ha diritto a momenti di attività e di gioco informale, (personale e di gruppo) dove, in ambienti predisposti, egli possa dare sfogo tanto all'esuberanza motoria quanto all'immaginario soggettivo; al rapporto non forzato con i compagni, quanto al ripiegamento mentale e affettivo su un giocattolo o su un libro. Ha diritto ad "interruzioni" della comunicazione e ad una ricreativa "presa di distanza" dagli aspetti direttivi dell'organizzazione-scuola e della sua incarnazione istituzionale: l'insegnante.

Alle scuola spetta il compito di garantire un ambiente originato, attrezzato, sorvegliato, motivante sotto il profilo educativo, nello spazio che separa il mattino dal pomeriggio.

E nessuno vuole togliere questo aspetto "vivenziale" dalla giornata del bambino a 8 ore. Ma pure dobbiamo porci con forza alcuni seri interrogativi su questo "pezzo" di TP, per le pesanti implicazioni, teoriche (non astratte!) e pratiche che comporta, in uno scenario della scuola di base profondamente cambiato rispetto agli anni 70.

1) La mensa garantita - anzi raccomandata per tutti, può e deve costituire ancora uno degli aspetti "forti" dell'esperienza di TP, o, di fronte alla scuola del NP, rischia di trasformarsi in un elemento di debolezza?

Noi, oggi, guardando il presente con un po' di attenzione al futuro, siamo più propensi a credere nella seconda ipotesi. Per molte ragioni.

- persiste, con la mensa generalizzata, un modello di scuola comprensibile negli anni '70, ma che oggi appare troppo sbilanciato sul versante della socializzazione. Questa impostazione tende ad affermare, almeno in parte, una pedagogia e una concezione dell'insegnante che rischiano di legittimare due diversi modelli di scuola. Col pericolo che, a quella di 40 ore, si finiscano per attribuire (anche) funzioni compensative sul piano socio-affettivo, e quindi con grossi rischi di canalizzare solo un particolare tipo di utenza.

- la mensa può essere garantita, ma non imposta. Basta l'assenza di un solo bambino per rendere improponibile a tutta la comunità-classe il discorso sul carattere integrale ed inscindibile dell'offerta formativa nella giornata a 8 ore. Chi va a casa a mangiare è un privilegio o un escluso? - Se ammettiamo che ciò possa succedere - ed è la regola - ammettiamo anche che nella giornata a TP ci sono ore di serie B. E se ciò è vero dobbiamo anche ammettere che si tratta di ore in cui l'insegnante è sottoutilizzato;

- la refezione costa. Ed è sempre più cara. Di fatto, nonostante tutti i bei discorsi che si possono fare sul suo valore educativo, assistiamo a un calo costante delle presenze. Tra le varie forme di disincentivazione, quella che fa leva sulle differenze economiche delle famiglie non è certo la migliore. Eppure i tagli alla spesa pubblica rendono sempre più difficile mantenere il servizio a livello generalizzato. Almeno ammettiamolo.

2) Se il 25/30% di "vivenziale" è indispensabile per il bambino a TP, perchè deve esserlo necessariamente anche per l'insegnante, secondo un rapporto numerico rigido maestro/classe?

Riteniamo che questo rapporto quantitativamente rigido non sia assolutamente necessario. In realtà, se si potessero superare certi vincoli normativi (le 24 ore di "insegnamento", inteso come rapporto frontale con i ragazzi), riuscirebbe più produttivo recuperare almeno una parte di queste ore sottoutilizzate, per reinvestirle nella programmazione, nell'aggiornamento, nell'allestimento dei laboratori, ecc. E questo recupero di ore, diretto ad elevare la qualità del lavoro didattico, si potrebbe ottenere attraverso vari tipi di intervento, tesi a ridurre il rapporto docenti/alunni.

Intanto bisogna cominciare a demitizzare questo momento (il che non significa lasciare a casa chi intenda - per qualche ragione - fruire del servizio, ma sensibilizzare onestamente e con chiarezza l'utenza circa l'alto costo economico e la scarsa produttività culturale di questo servizio socioeducativo).

Inoltre, poichè abbiamo visto che questo momento ha un carattere assolutamente improprio o marginale rispetto alle finalità istituzionali della scuola (produrre cultura e strumentalità) non appare affatto fuori luogo che, nella gestione della refezione e della pausa interscolastica, si possano ipotizzare altre figure da affiancare

a pochi insegnanti ai quali sia affidata la maggiore responsabilità educativa ed organizzativa, Molti ironizzano sul fatto di poter sensibilizzare a questo compito il personale ausiliario, e soprattutto se si ventila la possibilità di utilizzare anziani o giovani part-time opportunamente preparati; come pure strutture territoriali tipo centro/giochi o polisportive.

Eppure Sistema Formativo Integrato, ultima teorizzazione della pedagogia di sinistra, non potrebbe significare anche questa, una volta che si cominciasse a connotarlo di scelte operative?

Non si capisce perchè la convivialità, lo stare insieme, possa acquisire dimensione educativa solo in presenza del maestro. Ben povera di risorse educative, quella società dove soltanto i maestri e i preti possono garantire i "valori" delle esperienze comunitarie (certo, anche la suore).

Così, mentre già da anni si parla di Sistema Formativo Integrato, continuiamo ad assistere alla sua immagine rovesciata, dove non è il territorio a integrare l'offerta formativa della scuola, ma la scuola a mimare, paludata di "educativo", quella che dovrebbe essere una risposta dell'extra-scuola.

Certo, il Sistema Formativo Integrato non può ridursi a questo tipo di intervento. I suoi orizzonti formativi e politici sono assai meno angusti. Ma questo tipo di approccio del territorio alla scuola non è da scartare a priori perchè - se può essere povero dal punto di vista istruzionale - può acquistare notevole significato per la costruzione di un tessuto di occasioni formative capaci di legare più saldamente la scuola alla comunità e alle istituzioni territoriali.

Le circa 400 ore annue che i docenti TP spendono per gestire la refezione e la pausa sono un prezzo troppo alto versato al genericismo educativo. E' un monte ore che supera abbondantemente qualunque corso privato di lingua straniera, di informatica, di chitarra. Non solo, ma supera abbondantemente, per esempio il monte ore annuo di ogni materia d'insegnamento alla scuola media: circa 200 ore di matematica (comprensive di scienze fisiche, naturali, ecc.), 100 di lingue straniere, 65 di educazione musicale; supera perfino il monte ore di italiano, la materia egemone, (250 circa).

Ecco perchè abbiamo speso qui tante parole e tanti argomenti, in misura che può apparire abnorme, sul tema mensa: 2.000 ore in cinque anni, immolate ad un rito che si ripete quotidianamente sempre uguale, sono davvero un'enormità. Solo una scuola che affidi alla socializzazione non solo un ruolo centrale, ma un effetto egualitario di tipo taumaturgico, può investire in questa direzione le energie professionali dei suoi insegnanti, in misura così massiccia.

E' un lusso o un'ostinata illusione pedagogica che non possiamo più permetterci, di fronte alla prospettiva dei NP. Perchè a questa generosa offerta educativa della scuola a TP corrispondono rinunce su altri versanti. Già da troppo tempo gli insegnanti del TP pagano questa scelta in termini di "buchi" nella programmazione o nell'aggiornamento, oppure in moneta, non monetizzata, di volontariato sempre meno gratificante e sempre più stressante. Si sa che in molte scuole le 20 ore non bastano: e se anche bastassero (20+2 settimanali), sarebbe sempre una scelta poco razionale.

I contenuti, i metodi, gli strumenti dell'educazione linguistica o di quella musicale non si inventano. Le indicazioni programmatiche di lingua, di storia, ecc., quando usciranno i NP non potranno essere prese alla leggera da nessuno. Nemmeno dagli insegnanti TP. I quali ora, paradossalmente, nonostante siano ancora i docenti più motivati ad imparare, ad elevare lo standard qualitativo della loro professionalità, sono anche quelli a cui l'organizzazione del lavoro

rende più problematica la frequenza regolare di corsi di formazione: orari di insegnamento faticosi e qualche volta stressanti (6, 8 ore sempre insieme ai bambini), alternanza dei pomeriggi, riunioni pomeridiane e serali frequenti, qualche volta a scansione irregolare per esigenze improvvisate, frequente ricorso a forme di lavoro volontario, collettivo o individuale, per tenere in piedi la macchina scuola o per mantenere elevata la qualità del lavoro. E' permessa solo la formaz.
"sul campo".

Ma non siamo i soli a sostenere questa tesi.

Scrivono infatti F. Alfieri: "Dobbiamo riconoscere che un modo così rigido di concepire la mensa distingue il nostro paese da tutti gli altri. Il che non significa che il nostro modello sia sbagliato; certo è difficile sottrarsi al dubbio di aver mirato troppo in alto e di aver contribuito, assumendo una posizione troppo rigida sulla mensa, a frenare il processo di affermazione del tempo pieno".

E ancora: "Se non cambia la normativa, non si può fare del servizio mensa un punto fermo della scuola a tempo pieno, a meno di non voler sacrificare l'intero progetto educativo sull'altare della mensa garantita per tutti. Noi non ce la sentiamo".

E neppure noi.

E, come discorso di lunga prospettiva, F. Alfieri, ex maestro MCE e assessore alla PI del Comune di Torino, concludeva con una posizione ancora più radicale della nostra, auspicando di veder risolto il problema con l'istituzione di mense di quartiere, e affermando: "Si liberi la scuola da un servizio che non le compete".

ANCORA QUALCHE PAROLA SULLA "VERTENZA-MENSA" A MODENA

La lunga vertenza tra i sindacati e l'Amministrazione Comunale di Modena sul problema mensa aveva, soprattutto, una motivazione di fondo: quella di difendere la professionalità dell'insegnante che, di fronte alla riduzione del personale ausiliario operata - per esigenze finanziarie - dall'Amministrazione, veniva indotto a sfumare sempre più nel "servizio sociale" perfino il suo ruolo di "educatore generico", indotto com'era - e forse com'è ancora, in qualche caso - ad assumersi anche le mansioni materiali come l'apparecchiatura e le pulizie degli ambienti.

La nostra difesa della professionalità è stata soprattutto una battaglia culturale, cui sottostava - e sottostà - una precisa idea di scuola e di insegnante. Ci sono stati momenti delicati sul piano della comunicazione, e la nostra posizione è stata "sospettata" di insensibilità sociale e di atteggiamento corporativo. Si è trattato, invece, di una chiara e onesta definizione di responsabilità e di compiti; abbiamo difeso la nostra posizione fino in fondo, almeno fino a che, estenuati da un confronto che andava assumendo proporzioni eccessive, e soprattutto dal defilarsi di tutti i possibili - anche se impropri - interlocutori, siamo stati indotti a chiudere, qui a Modena, la partita.

Ma il problema di avere una normativa e degli interlocutori di riferimento si pone a livello nazionale (o quanto meno regionale). E anche la questione del prezzo - o della gratuità - del pasto per gli insegnanti deve in qualche modo essere risolta a livello non municipalistico.

Sulla questione del prezzo, avevamo infatti raggiunto un accordo che salvaguardava in qualche modo i precedenti "equilibri", a livello modenese. Ma la delibera è stata bocciata - con una motivazione che non approviamo - dal Comitato Regionale di Controllo. Così la nostra vertenza vedeva l'interlocutore (il Comune) legittimato a defilarsi da una disapprovazione dell'accordo, data in sede regionale.

E' un'altra "figura" dell'isolamento crescente del TP.

TEMPO PIENO E SISTEMA FORMATIVO INTEGRATO: IL RUOLO DELL'ENTE LOCALE PER UNA SCUOLA DI BASE RIFORMATA

Un'analisi storica e politica del TP (fatta con un'ottica un po' "emiliana") non può non sottolineare anche l'importante ruolo propulsivo svolto dall'Ente Locale per l'affermazione qualitativa - oltre che quantitativa - della scuola a 40 ore.

Per circa un decennio a partire dal '71, l'anno della 820, il TP misto è stata una positiva realtà in espansione, caratterizzata da forti investimenti di risorse finanziarie ed umane. Nonostante la labilità dei riferimenti legislativi, in molte realtà si è andati al superamento dei doposcuola e alla progettazione della "giornata integrata".

La domanda di istruzione ~~per~~ qualificata da parte dell'utenza, allorchè si è incontrata con la disponibilità dei maestri dello Stato a lavorare collegialmente con quelli comunali, ha fatto del tempo pieno misto l'immagine e il polo di riferimento dell'innovazione.

Si affermava così largamente, anche grazie alle scelte di politica scolastica dell'E.L., una "cultura" del TP.

Solo guadagnandosi con fatica una credibilità professionale di fronte ai colleghi statali, gli insegnanti del Comune hanno potuto superare le barriere di una normativa mortificatrice di risorse e discriminante.

La moneta versata dai "comunali" ^{per entrare nella} roccaforte della scuola elementare è stata la competenza specialistica, l'alto livello di professionalità maturato attraverso solidi corsi di qualificazione e con un orario di servizio molto pesante.

La "statizzazione" di questo personale, che a un certo punto era sembrata qualcosa di più che un'affermazione di principio per il nostro sindacato, ora è in buona parte avvenuta: ma non è stato il risultato della lotta rivendicativa, bensì di una scelta privata (il concorso magistrale), con cui il docente del ~~comune~~ Comune ha inteso sottrarsi a una perenne situazione di inferiorità giuridica rispetto al personale dello Stato, e anche all'incertezza di un futuro professionale sempre più vago.

Una buona parte di competenza professionale è dunque passata, definitivamente e con tutti i crismi legali, dal Comune alla scuola.

Ma il modo in cui è avvenuto questo travaso di competenze, e l'ampiezza del fenomeno, sono stati - almeno a Modena - sintomatici di una inversione di tendenza rispetto agli anni 70. L'eccedenza di personale statale dovuto al calo della popolazione scolastica da un lato, le difficoltà finanziarie dei Comuni dall'altro, stanno portando a una progressiva statizzazione dei TP misti. Fenomeno che ha Modena ha già investito anche le esperienze "storiche".

La finalità dell'intervento comunale consisteva in una surroga più o meno transitoria dello Stato, che funzionasse come acceleratore dell'innovazione nella scuola di base. Ormai stiamo, con molta probabilità, entrando nella fase di esaurimento di questo ruolo suppletivo e di stimolo.

E ciò si verifica proprio nel momento in cui i docenti comunali hanno raggiunto col DPR 347 del 25/6/83 (contratto naz. dipendenti EE.LL.) il fondamentale obiettivo della equiparazione dei profili professionali coi maestri dello Stato (riconoscimento funzione docente).

Si tratta ora, per l'E.L., di ridisegnare una ~~per~~ strategia di politica scolastica attenta ai contenuti politici dei NP ed alla complessità della situazione presente. Una strategia che salvaguardi il ricco patrimonio di professionalità dei docenti comunali.

Non proponiamo di svendere quanto di valido (ed è moltissimo) è stato realizzato dall'E.L. nella scuola elementare, e in particolare nel TP. Non stiamo sostenendo il Precipitoso ritiro dell'E.L. da quelle realtà dove ancora interviene direttamente con i "suoi" insegnanti". E soprattutto in quelle di alto spessore qualitativo.

Ma non crediamo sia da leggersi in opposizione l'opportunità di cominciare gradualmente ad impiegare questo personale - nella salvaguardia della funzione docente - per rendere effettivo il rapporto territorio/scuola.

Noi pensiamo al Sistema Formativo Integrato - questa nuova grande scommessa della sinistra - come ad un traguardo in cui è necessario mirare molto in alto perchè il risultato sia davvero "pagante" sul piano formativo. Predisporre materialmente alcune strutture (biblioteche, videotecche, musei, centri sportivi, ecc.), fare l'inventario delle risorse culturali è solo il primo passo. L'obiettivo fondamentale del S.F.I. deve essere quello di rendere didatticamente leggibile ed educativamente fruibile il territorio, traducendo così in chiave concretamente formativa il rapporto scuola/extrascuola.

~~Si~~ Si tratta di organizzare e governare questo rapporto. E l'E.L. potrebbe essere il protagonista di questa politica.

Rendere didattica una sala di proiezione, rendere "pedagogico" il programma di una società sportiva; uscire dalla episodicità e a volte dalla sovrapposizione disorganica delle "offerte" formative più disparate (dai "cicli" di spettacoli teatrali alle gare di pesca); trasformare le risorse in vere e proprie agenzie formative, richiede progettazione, coordinamento e inoltre operatori professionalmente capaci, che conoscano la scuola e le tecniche di comunicazione con i ragazzi; operatori "pedagogici" che sappiano tradurre in dimensione educativa e/o didattica l'offerta culturale della società.

Si tratta di trovare una nuova articolazione della funzione docente, valorizzandola in una prospettiva diversa. E quindi di iniziare - pioniesticamente - una politica di formazione diretta a questo non facile compito.

Si tratta di disegnare una nuova figura di operatore pedagogico che, facendo riferimento alla dimensione del distretto, del circolo e della scuola, renda utilizzabili ~~le~~ da parte delle scuole le risorse ambientali. Contribuendo così a quella funzione ~~complementare (?)~~ in sostituibile dell'extra-scuola che - anche secondo le indicazioni del documento del CNPI - deve concorrere al compito della formazione globale del ragazzo.

Ci rendiamo conto di stare sfiorando, e forse di essere già scivolati nel regno dei buoni propositi.

Ma consentiteci di soggiacere ancora alla suggestione dell'immaginario, raccogliendo una proposta formulata due anni fa a un convegno bolognese da P. Serreri; proposta che potrebbe anche essere materia di riflessione (speranza ardita!) per la prossima piattaforma contrattuale: ipotizzare canali di transito (comandi, distacchi, utilizzazioni, veri e propri passaggi) dallo Stato all'Ente Locale nel caso in cui nel primo - al netto delle operazioni di riforma o di potenziamento strutturale della scuola (30/32 ore?) - risultassero maestri in sovrannumero.

Il "doppio senso di marcia" scuola/territorio, riferito tanto al personale comunale come a quello dello Stato, sarebbe teoricamente coerente con un sistema formativo pienamente "integrato". Un sistema in cui la scuola privilegi istituzionalmente l'aspetto dell'istruzione, e il territorio quello più generalmente educativo/culturale: senza; peraltro, preordinare pericolosi "steccati" che radicalizzino in modo irrimediabile l'uno o l'altro versante. Un sistema formativo policentrico che abbia comunque nella scuola di Stato il suo principale e insostituibile referente.

Al convegno di Bologna dell'82, Serreri poteva ancora sostenere l'obiettivo strategico a lungo termine della generalizzazione del TP, e definire come intermedio il modello minimo delle 32 ore. Il problema di ciò che si debba *utenere definitiva o transitoria* non è irrilevante. Ma non è questo problema che ^{per noi} ci interessa in modo determinante, anche perchè:

- i due modelli dovrebbero poter coesistere almeno per alcuni anni;
- le differenze in termini di tempo didattico vero e proprio non esistono;
- dato un tempo/base (minimo) di riferimento, la qualità della scuola si misura dalla sua offerta culturale e non dalla sua durata temporale.

Tanto più che, subito dopo aver sostenuto la generalizzazione in lunga prospettiva del TP, Serreri formulava una proposta che ci pare molto degna di attenzione (suggestiva?), anche perchè toglie "drammaticità" allo stesso dilemma: "scuola a 40 o a 30/32 ore?"

Ecco la sua proposta: "L'assunzione di questo obiettivo (generalizzaz. del TP) non dovrebbe escludere la possibilità di praticare, ancora in via sperimentale, modelli nei quali l'E.L. interviene a colmare le 8 ore residue (32 ore lo Stato + 8 ore l'E.L.) per soddisfare l'eventuale domanda inevasa".

A ben guardare, questa ipotesi - purchè l'intervento dell'E.L. sia programmato in forma non "doposcuolistica" - determina ~~un~~ un modello dove la differenza tra TP e tempo "lungo" si annulla, e ciò può permettere la convivenza non "concorrenziale" dei due moduli.

Questa soluzione (allettante, badiamo bene, anche per le stesse scuole a TP) potrebbe essere una intelligente risposta al pericolo di esporre il TP ad una domanda di scolarità prevalentemente "custodialistica", essendo sostanzialmente uguale il tempo scuola complessivo (40 del TP = 32+8). D'altra parte, considerando che le 30/32 ore vanno calcolate al netto della mensa (così è, ad es., nella proposta PCI) si tratterebbe per l'E.L. di occupare con una proposta didattica e/o formativa forte non 8, ma 4 ore distribuite in due pomeriggi. L'intervento dell'E.L. (pensiamo all'uso di aule-laboratorio decentrate, alla fruizione didattica di messaggi mass-mediali, ecc.) potrebbe in tal modo interessare un buon numero di classi o scuole, richiedendo investimenti contenuti, in quanto a personale didatticamente qualificato.

Ci rendiamo conto di essere andati molto "al di là", forse fino ai pascoli dell'utopia. Ma è troppo tempo che i maestri del TP hanno smesso di sognare. Ogni tanto, forse, non fa male.

Ma ora bisogna ridiscendere a terra. E se ci guardiamo intorno l'orizzonte si fa sempre più buio.

Intanto la nostra analisi è "emiliana". Fa riferimento, cioè, a una realtà e a una storia che per molti comuni e per intere regioni è ancora tutta da scrivere. Noi pensiamo già al capitolo successivo quando molte aree - prive di ogni "infrastruttura educativa" che vada un po' più in là dell'auletta scolastica - devono ancora cominciare a scrivere la prefazione.

Ma la nostra storia è questa. Certo, non mancano anche da noi le zone di "povertà", ma ci riesce difficile pensare a un governo complessivo della politica scolastica degli EE.LL. livellata al basso e priva di un disegno innovatore forte.

. Ad ogni area ^{territoriale} dovrà essere garantita la necessaria flessibilità, per poter adattare e graduare le scelte di politica locale alle concrete possibilità e risorse. Ma l'obiettivo finale del Sistema Formatvo Integrato deve essere qualitativamente alto, se vuole essere coerente con l'elevato e impegnativo compito di rendere praticabili i Nuovi Programmi.

Ma ci sta riprendendo la tentazione di volare. E non si può, più di tanto. Forse non sono neppure i tagli alla spesa pubblica l'ostacolo più grosso.

Sta infatti prendendo forma, in modo sempre più chiaro e inequivocabile, il progetto ministeriale di una scuola sottoposta a un apparato centrale tenace, che vuole scavalcare gli organismi di democrazia territoriale e scolastica, per dialogare direttamente con l'utenza, fino al punto di eivettare con le esigenze private delle famiglie.

Il DDL quadro sul diritto allo studio, l'altro sulla riforma del Ministero P.I., sono ispirati a una logica neo-accentratrice, che tende a chiudere ogni spazio progettuale all'intervento degli EE.LL. nella scuola e per la scuola; che pretende di ridurre la politica scolastica locale ad interventi sussidiari sullo svantaggio scocio-culturale, o alla semplice erogazione di servizi materiali.

Quindi: - o l'ipotesi di un nuovo rapporto formativo scuola/territorio cessa di essere un obiettivo portante della politica scolastica della sinistra; per non/generare false aspettative;

- o si organizza con decisione la battaglia su questo terreno per indurre l'apparato centrale della scuola a recedere - al meno un buon tratto - dai suoi propositi di egemonia.

E' questa la parte più difficile e delicata della relazione.

Un po' perchè spesso tutti ci si dichiara d'accordo sulle emancipazioni di principio, ma ci si scopre in contrasto quando si deve passare alle scelte concrete; un po' perchè molte cose si richiedono da anni e pare di dover riesumare un lungo repertorio di vuoti ritornelli. Un po' perchè, qualche volta, ci assale il dubbio di aver già perso il treno, e che non resti altro da fare che affidarsi alla filosofia del quotidiano.

Eppure, dopo aver fatto questo faticoso e forse inutile tentativo di "ripensare" il T.P. e partire dalle sue stesse basi teoriche, non possiamo esimerci dal tentare, almeno, di elencare alcuni possibili (?) obiettivi politici, sindacali, organizzativi volti a rilanciare l'esperienza della scuola e 40 ore.

Di qualche proposta non siamo neppure noi convinti sino in fondo

Concedeteci il beneficio del dubbio e la possibilità di sbagliare.

Ma tutto, a questo punto, può servire (almeno a provocare il dibattito).

E ci scusiamo se molte cose le abbiamo già dette.

- 1) Occorre ancora un grosso lavoro culturale, di riflessione teorica, per ridare al tempo pieno un'idea forza che lo ricicli nella grande vasca dell'innovazione lo agganci alle migliori indicazioni progettuali dei N.P.
- 2) Bisogna rendere coerente la teoria del T.P. con la teoria della scuola elementare quale è formulata nel parere del C.N.P.I. e contenuta nei documenti della Commissione per i N.P. E quindi fare del T.P. l'espressione flessibile di un unico modello di scuola (secondo un impianto reale, e non con un semplice gioco di parole).
- 3) Si devono predisporre gli accorgimenti legislativi, tecnici e di politica scolastica territoriale perchè, di fronte a un ipotetico ma non proprio improbabile avvio della scuola a 30/32, Il T.P. non finisca per trasformarsi in scuola prevalentemente assistenziale con abbassamento del livello medio di cultura dell'utenza e scadimento qualitativo dell'esperienza. Altrimenti, meglio generalizzare un solo modulo orario.
- 4) Si deve rendere coerente il lavoro dell'insegnante T.P. con la figura di docente che è chiaramente delineata nei N.P. (specialista dell'insegnamento-apprendimento), eliminando o riducendo al minimo ogni zona di scollatura tra attività didattico/ culturale e campo socio/valoriale (è il caso del maestro-mensa). E' auspicabile, quanto meno, che altri soggetti sociali vengano interessati "educativamente" alla gestione del momento/ mensa per liberare almeno parzialmente dalla sottoutilizzazione un monte ore enorme, che ha riflessi pesantissimi sulla complessiva organizzazione del lavoro nelle scuole a T.P.
- 5) Ribadiamo con forza la necessità di generalizzare il "22+2" (per il T.P. come per la scuola a 30/32 h) perchè:
 - a) questa è per il T.P. una necessità quasi vitale, presupposto per una seria programmazione e per limitare il ricorso al volontariato (a qualche scuola le 20 h bastano e avanzano, al T.P. no);
 - b) il modulo 22+2 è anche condizione di praticabilità dei N.P. che richiedono un forte impegno per la programmazione collegiale delle attività e per la formazione qualificata del docente;
 - c) ci pare che questo fosse una richiesta sindacale della vecchia piattaforma, ma anche un dovere implicito del Ministro, quando assumere l'impegno contrattuale di adeguare il calendario scolastico e gli orari alle effettive necessità della programmazione, della formazione in servizio, dell'organizzazione della scuola.

6) In via ipotetica, ma non subordinata, ci sembrerebbe ancora più legittima la richiesta di un 20+2 (o 18+2 (18 nella prospettiva di una graduale applicazione dei nuovi programmi e delle condizioni per la loro attuazione (insegnamento per aree disciplinari-formazione universitaria). Questo perchè:

- si deve andare a una graduale equiparazione di profili professionali tra i vari ordini di scuola; e quindi anche dell'orario di servizio;
- all'insegnante elementare la scuola non richiede competenze professionali minori di quelle degli insegnanti di scuola media (anzi!) e i N.P. le richiederanno in misura ancor più qualificata. La discriminazione di 6 ore di tempo-scuola settimanale, rispetto alle " medie" è eccessiva e ingiustificata. In fase di definizione della nuova piattaforma la proposta va tenuta in qualche considerazione.

8) Occorre avviare una seria e massiccia politica di formazione (iniziale e in servizio) di tutto il personale della scuola. Per gli insegnanti che attueranno le 30/32 ore dovrà essere contemplata qualche forma di priorità, nell'intervento formativo. E per i maestri del tempo pieno?

Anche loro vogliono aggiornarsi, magari per introdurre nella scuola a 40 h i contenuti più nuovi del documento approvato dal C.N.P.I. (lingue straniere, ed. musicale, ecc.)

9) E' necessario governare le offerte di formazione/ aggiornamento, anche se non sembra facile trovare, per le Regioni, gli IRRSAE, i Comuni, i Distretti per l'associazionismo professionale, spazi non angusti di programmazione degli interventi, di fronte alla recente Ordinanza del Ministro che delinea la politica per la formazione in servizio del prossimo triennio, secondo la solita logica accentratrice.

Il tema è troppo grosso per essere trattato compiutamente. Menterebbe una iniziativa a parte. A noi pare, comunque, che uno dei problemi più importanti riguardi il coordinamento degli interventi. Possiamo osservare infatti, aree completamente prive di offerte di formazione/ aggiornamento, assieme ad altre molto ricche di iniziative, talvolta con vere e proprie "inflazioni" di proposte.

Il problema del coordinamento delle risorse e della proposta di formazione appare dunque centrale. Occorre individuare i soggetti (o il soggetto) deputati a questo compito. Non possono essere (solo?) il Ministro e i Provveditori.

Occorre definire l'articolazione territoriale delle competenze e delle "gerarchie" in modo che gli interventi non risultino occasionali, sovrapposti, o di "vetrina", ma obbediscano a una seria logica di programmazione territoriale.

Occorre rifiutare ogni filosofia della "formazione docente" improntata alla essenzialità, come all'egemonia culturale degli enti erogatori. In una realtà come la nostra, le risorse sono molteplici. Ci dev'essere posto per tutti, dai Comuni ai Distretti, all'Associazionismo professionale. Gli interventi, concordati con l'autorità scolastica, dovrebbero essere impostati ad uno spirito "consortile", teso a valorizzare tutte le competenze potenzialmente presenti nel territorio per realizzare finalità formative (e investimenti professionali in progetti scolastici) chiare e comprensibili in un disegno generale.

10) Bisogna che la formazione in servizio esca anche dalla logica del volontariato. Questo problema è particolarmente presente nel T.P., dove la pesantezza e l'irregolarità dell'orario rende particolarmente problematica la partecipazione regolare ai corsi di aggiornamento.

11) Si può ripensare anche alla possibilità di incentivi per il personale che:

- si aggiorni
- investa il proprio impegno professionale in esperienze qualificate (T.P., scuola a 30 ore);

Tali incentivi potrebbero avere la forma di:

- a) aumenti salariali legati alla **qualità** del lavoro professionale ("salario di intensità"; si tratta di individuare parametri oggettivi, indicatori del livello qualitativo dell'esperienza scolastica);
- b) sbocchi di carriera, secondo una articolazione più varia, e quindi più motivante, di **compiti professionali** (ipotesi di "transito" anche temporaneo nelle agenzie culturali del territorio; compiti di coordinamento, di formazione del personale, ecc.), senza creare "nuove figure" professionali separate;
- c) prevedere "distacchi" parziali o totali dell'insegnamento, per qualche tempo, onde poter approfondire la propria formazione;

12) **E' necessario uscire dall'isolamento**, e quindi trovare interlocutori nei più diversi ambiti: dai partiti, agli Enti Locali, ai Distretti (se i Provveditorati restano burocraticamente insensibili ai reali problemi del T.P.).

E' indispensabile collegarsi ad altre scuole, far circolare le esperienze.

Il Distretto e il Comune potrebbero, insieme al Sindacato, farsi carico di questo compito, di formazione/documentazione.

13) **Occorre anche definire, in concreto, il tipo di attenzione e di proposta che potrà rivolgere l'extra-scuola alle esperienze di T.P. (o viceversa).**

Se le esperienze a 40 ore saranno oggetto di un'attenzione privilegiata in un ipotetico S.F.I., o se invece sia meglio favorire le esperienze di tempo/ scuola più ridotto (30/32 ore? 24 ore?) nella progettazione di un rapporto diverso con le opportunità culturali del territorio.

14) **E' opportuno chiarire in sede contrattuale alcuni problemi relativi alla mensa scolastica**, come quello del prezzo del pasto per l'insegnante in servizio, e quello delle mansioni da svolgere in questo momento.

15) Si può pensare anche di distaccare nelle scuole a T.P. personale insegnante con compiti di coordinamento organizzativo e/o pedagogico, per la complessità di gestione di questo tipo di scuola.

Queste indicazioni non vogliono essere una conclusione, ma una provocazione al dibattito. E se vi saranno altre e diverse proposte, ben vengano.