

*Noi credevamo...*

## Il “tempo pieno” nella scuola elementare del territorio veneziano

*di Giancarlo Cavinato*

### ABSTRACT

*Le prime esperienze di scuola elementare a tempo pieno in provincia di Venezia hanno luogo nei paesi dell'entroterra: Noventa di Piave, Torre di Fine, Camponogara, Oriago, Spinea. Non dappertutto attecchiscono e riescono a consolidarsi allo stesso modo; sono i microclimi locali a determinarne successi o fallimenti. Su questo si sofferma il saggio di Giancarlo Cavinato, oggi dirigente scolastico ma quarant'anni fa protagonista della vicenda più travagliata, a Torre di Fine, comune di Eraclea, zona di bonifica, di mezzadria e di emigrazione, dove, alla lunga, neppure l'appoggio del parroco “illuminato” riesce ad avere la meglio sulle resistenze dei colleghi anziani e della direttrice didattica, sulla diffidenza delle famiglie e sulla netta ostilità del latifondista locale.*

### *Anni Settanta. Il periodo eroico*

Venezia si presentava negli anni Sessanta a chi operava nella scuola come un luogo vivacizzato dal dibattito politico e dai contrasti ideologici. Il centro storico e Marghera segnati dai movimenti migratori, dalle lotte operaie, dalla crisi del vecchio sistema produttivo di anteguerra (“*i ne gà fato el maleficio/ i gà serà el cotonificio...*”; “*..e a uno a uno tuti/ se gà trovà un lavoro/ e i gà serà 'sto Stucky*” cantano Alberto D'Amico e Gualtiero Bertelli), una élite tecnico-industriale, quella che determinerà il disastro del Vajont per insipienza e insofferenza ai controlli; un mondo cattolico chiuso al nuovo fino a che non arriverà un patriarca di origini contadine e si apriranno i primi tentativi di dialogo con i socialisti con la rivista “Questitalia”.

La scuola sembra indenne da questi processi. Una canzone di Bertelli registra tale distacco dai processi sociali e dalle sofferenze dei ceti popolari:

L'altra mattina in classe Luciano/ non aveva la penna né il quaderno/ non ti è sembrato per niente strano/ è un fannullone e ti sei seccato;/ era una scusa quando t'ha detto/ che da due mesi suo padre non lavora/ che a casa sua non hanno soldi/ fanno fatica a trovar da mangiare./ Non fa lezione la lotta di classe/ oggi hai deciso: si fa l'addizione/ poi un dettato,/ lettura e spiegazione/ e se avanza tempo/ gli leggi una storia/ di nonne inferme/ e di bimbi buoni/ marroni caldi/ e angeli custodi./

Un gruppo minoritario di insegnanti di Venezia e Mestre si incontra, pensa di diffondere la pedagogia popolare di Freinet, si oppone alla direttiva sulla religione cattolica come “fondamento e coronamento” dei programmi del '55, aderisce alle proposte della scuola attiva sulla ricerca, non intende accettare l'inadeguata e idealistica idea del “fanciullo tutto fantasia” dei programmi, le attività di scrittura ispirate al modello di lingua manzoniano, lo scarso o nullo rilievo al pensiero critico e scientifico.

La realtà della scuola veneziana è divisa fra scuole di periferia fatiscenti o simili a baracche, spesso con doppi e tripli turni, vecchie scuole del centro storico ospitate in palazzi, del tutto incongrue rispetto a un'idea moderna di scuola, e scuole dei principali centri della provincia spesso collocate in frazioni lontane dal capoluogo di comune, con pluriclassi o classi numerose con molti ripetenti e scarsa frequenza.

In un'intervista raccolta presso l'Archivio storico municipale di Venezia, Ettore Aulisio racconta le sue esperienze negli anni Sessanta di maestro a Cà Emiliani<sup>1</sup>: metodo globale, testi liberi, creazione di poesie, stampa del giornalino e di album con un complessino tipografico, ricerca d'ambiente.

Nel frattempo, dopo l'abolizione dei Patronati scolastici, il doposcuola passa sotto la gestione dell'Assessorato alla P.I. Alcuni insegnanti vi portano una ventata di novità curando l'aspetto formativo più che quello puramente assistenziale. Ma, nonostante l'aria nuova, il tempo pieno non nasce nel comune di Venezia.

Le ragioni sono molte: un personale non giovanissimo e spesso occupato nella mezza giornata “libera” in altre incombenze di studio o lavoro; una certa diffusione del doposcuola comunale con i primi timidi tentativi di integrare le due parti della giornata; la situazione logistica di molti edifici con la carenza di spazi e la presenza di doppi o tripli turni; i costi che l'amministrazione comunale avrebbe

dovuto assumersi (mense, cucine, spazi-laboratorio, attrezzature); la resistenza di molti direttori didattici; le perplessità di molte famiglie.

Nell'estate 1972 vengono istituite, su proposta dei Comuni di Noventa di Piave e Eraclea (Torre di Fine), di concerto con le direzioni didattiche, le prime due scuole a tempo pieno in provincia di Venezia, ambedue site in un territorio, il sandonatese, prevalentemente agricolo e lontano dal capoluogo. Noventa ha una scuola grande, in un centro notevolmente sviluppato vicino a San Donà, con una solida struttura di doposcuola grazie all'impegno del direttore, dotata di attrezzature ottenute anche grazie alla sensibilità dell'amministrazione comunale. Il Direttore Damian, fortemente radicato nei poteri di governo locale e nella burocrazia di ispettori, Provveditorato agli studi, Ministero della P.I., è molto determinato con gli insegnanti e con gli amministratori, deciso altresì a non derogare dalla rigida struttura della giornata scolastica lunga per tutte le classi con cinque rientri pomeridiani e chiusura al sabato, con netta distinzione fra insegnanti del mattino che svolgono le tradizionali attività curriculari e insegnanti del pomeriggio che svolgono attività espressive e manipolative, tecniche e operative.

Diversa fin dall'inizio si presenta l'esperienza di Torre di Fine. Mentre la scuola di Noventa è un edificio austero della prima metà del secolo, da cui in grandi spazi comuni sono stati ricavati mensa e laboratori per le attività operative, Torre di Fine è una scuola nuovissima, costruita (in cemento armato) per unificare diverse scuole situate in piccole frazioni con pluriclassi. Le otto classi che la compongono (due prime, una seconda, due terze, una quarta, due quinte) sono perciò tutte di nuova formazione, in quanto sommano alunni provenienti da frazioni e classi diverse. Un assessore socialdemocratico dirà agli insegnanti al termine di un'accesa riunione con i genitori che la giunta nel proporre al Ministero l'istituzione sperimentale del tempo pieno si è ispirata alla scuola scandinava, la "più aperta e moderna". E sperimentale la scuola lo è davvero, perché vi approdano alcuni giovani insegnanti neovincitori di concorso e perché amministrazione comunale e corpo ispettivo vogliono dare tale impressione ai genitori preoccupati per le novità.

Torre di Fine, a differenza di Noventa, è lontana dai grossi centri, ha una struttura prevalentemente rurale, pur essendoci un nucleo di lavoratori impiegati nell'edilizia che si spostano quotidianamente in Friuli o nel trevigiano. È sorta da una bonifica, ha sofferto la fine dei contratti di mezzadria con la conseguente espulsione dalla terra di molti nuclei familiari e la successiva emigrazione, vive di monoculture (soia, frumento, barbabietole) e di piccolo artigianato. La prima

impressione che ricavano i maestri è di un mondo arcaico, quasi pietrificato nel trinomio ossequio a latifondo-religione-famiglia.

I tre insegnanti anziani che da anni lavorano nella scuola “Guglielmo Marconi” di Torre di Fine mettono in guardia i colleghi: “Sono emigrati i migliori, sono rimasti i più ritardati... guardate che a parole vi approvano, ma sono pronti a buttarvi a mare appena qualcosa non andrà bene... non fidatevi... non si possono fare sperimentazioni sulla pelle dei bambini... cosa credete di fare? siete giovani e pieni di entusiasmo, ma vedrete...”

In quel primo anno 1972-73 gli insegnanti sono dodici. Mentre a Noventa il Ministero ha dato un doppio organico, a Torre di Fine ha concesso solo quattro insegnanti in più in luogo degli otto previsti dalla Legge 820, obbligando ad un'organizzazione di tre insegnanti su due classi, una specie di “moduli” ante litteram della Legge del 1990, ma con un orario ben più esteso e senza compresenze. Questi nuovi insegnanti devono improvvisarsi esperti di orari, di un'organizzazione completamente nuova nella scuola italiana, di attività radicalmente diverse dalla lezione frontale. Nello stesso tempo devono fare i conti con l'ostilità dei colleghi più anziani, l'incomprensione di parte delle famiglie più abbienti, l'indifferenza dei colleghi delle scuole circostanti, l'assenza di appoggio da parte dell'amministrazione scolastica. Le classi sono formate da alunni delle frazioni rurali e dai figli di operatori turistici (Torre di Fine è vicina alla spiaggia di Eraclea mare, zona di rilevante interesse turistico, frequentata da turisti tedeschi ma anche milanesi e di altre città, che nell'estate vi portano le “novità” dal mondo). Ancora negli anni Ottanta abbiamo alunni che, pur abitando a meno di due chilometri, non sono mai andati a vedere la spiaggia, o saliti su un treno.

I maestri di Torre di Fine, nell'analizzare questa prima esperienza di tempo pieno, scriveranno:

Questa particolare esperienza, per il tipo di componenti eterogenee che hanno operato al suo interno e le forze politiche che l'hanno ostacolata dall'esterno e continuano ad esercitare pesanti pressioni per il suo fallimento, assume un carattere di grande significanza dell'intera sperimentazione nazionale nel rilevarne le ambiguità e le contraddizioni di fondo<sup>2</sup>.

Prima dell'avvio dell'anno scolastico, il ministero finanzia un corso di preparazione in cui diversi ispettori e direttori della provincia di Venezia illustrano le “nuove” modalità e in particolare l'attivazione di spazi per le attività integrative

(biblioteca, stanza per la stampa del giornalino, laboratorio scientifico, aula musicale). Arrivano anche finanziamenti per l'acquisto di sussidi e strumenti didattici. Si visita la scuola di Noventa, dove il direttore mostra le attrezzature – il forno da ceramica, la grande tipografia, lo spazio pittura – già predisposte per il doposcuola e che ora avrebbero reso molto di più grazie all'organicità consentita dall'orario di otto ore giornaliero comprensive di mensa per tutti gli alunni.

La giornata scolastica che abbiamo pensato noi invece, come nelle migliori realizzazioni di cui eravamo a conoscenza attraverso la partecipazione agli incontri del M.C.E. (Torino, Milano, Bologna, Roma, Modena, Reggio Emilia) non prevede la separazione fra attività del mattino e attività del pomeriggio. Ogni insegnante ha una quota di attività "strumentali" (strumenti logici, espressivi, conoscitivi, scientifici di base) che sviluppa secondo lo schema della ricerca realizzando cartelloni e utilizzando le conoscenze di linguistica strutturale, matematica insiemistica, teoria della percezione, ricerca sociale. L'insegnamento della storia, grazie anche al nostro studio degli storici delle *Annales* francesi, viene svolto come ricerca d'ambiente sulla realtà odierna, come conoscenza di culture diverse in chiave non eurocentrica, e come accesso a una selezione di fonti sulle grandi trasformazioni, la rivoluzione agricola e la rivoluzione industriale. Le ricerche, riprodotte poi nel giornalino di classe, sono realizzate sia tramite visite nel paese e interviste, sia tramite schede documentarie predisposte dagli insegnanti. L'uso del sussidiario è parziale, come forma di verifica delle informazioni raccolte.

Ogni insegnante è animatore di un'attività integrativa espressiva o tecnico-scientifica: stampa, fotografia, pittura, osservazioni scientifiche, lavoro manuale, musica, attività motoria. La scuola si dota di macchine da scrivere Lettera 22, litografi per la riproduzione delle matrici, una lavagna luminosa (appena apparsa sul mercato), un ciclostile ad alcool, sussidi matematici (numeri in colore, blocchi logici, abaci multibase, gioco del cambio, schedari autocorrettivi di lingua e matematica, macchine fotografiche, ingranditore e bacinelle, scacchiere). I maestri vanno a scuola di fotografia dal fotografo del paese, di impianti elettrici dall'elettricista, di insiemistica da chi ha più esperienza di loro.

Essendo la scuola dotata di spazi adeguati per attrezzare piccoli *ateliers* per le diverse tecniche, la giornata scolastica è contrassegnata da una grande mobilità, a volte si suddividono le classi parallele in gruppi. L'anno successivo, con la nomina dei due insegnanti per classe, si può superare la rigidità iniziale resa necessaria dall'alternarsi degli insegnanti in due classi. Vengono introdotte alcune forme di organizzazione della vita di classe tipiche delle tecniche Freinet: consiglio di

classe, assemblea, cooperativa, autocorrezione, giornalino, uso di schedari, conversazione, visite di istruzione.

I genitori, gli insegnanti più anziani, lo stesso direttore, che pure inizialmente sembrava favorevole complessivamente all'impianto, ne sono sconcertati. Lunghe riunioni serali poco a poco stabiliscono un clima di fiducia in alcuni, di cauta attesa in altri. Ogni sera si va a visitare una famiglia di alunni.

Un coordinamento settimanale (al di fuori dell'orario di servizio di 25 ore settimanali) consente di predisporre materiali e il piano della settimana successiva, e discutere problematiche che riguardano tutta la scuola. La discussione si fa appassionata quando proponiamo di introdurre altre innovazioni per noi essenziali ma che incontrano molte resistenze in parte degli altri insegnanti e nella direzione: la scelta alternativa al libro di testo, l'abolizione del voto sostituita dall'autovalutazione e dal voto unico in pagella (affiancato da un giudizio articolato), le classi aperte con attività espressive, manipolative, tecniche e di animazione teatrale. Iniziative che sapevamo essere ormai acquisite nelle esperienze di altre scuole, ma che qui sono apertamente ostacolate e accusate di strumentalizzazione politica dei bambini.

Ma una serie di altri aspetti entra in gioco come elemento di conflitto: la disciplina, il riconoscimento di uno statuto di dignità per tutti i bambini, il rifiuto della selezione, l'autocorrezione, l'autovalutazione. Alle perplessità dei genitori sul tempo dedicato all'assemblea di classe rispondiamo che per noi è un modo concreto di fare educazione civica, e questo li convince. Tra i più "acculturati" appartenenti al ceto impiegatizio e commerciante c'è comunque chi ribadisce che prima dei diritti (dei bambini) vengono i doveri. Il latifondista locale, che aveva rescisso i vecchi contratti di mezzadria e investito sulla costruzione di villette, condomini e villaggi turistici nella zona a mare, chiede un intervento del Provveditore agli studi di Venezia considerando il nostro insegnamento un fare "politica" che gli avrebbe messo contro i lavoratori agricoli e le loro famiglie. È un momento che coincide con il massimo appoggio delle famiglie nei nostri confronti, mai più raggiunto dopo di allora. L'appartamento in affitto dove coabita tutto il gruppo di maestri diventa luogo di consultazione, discussione, scambio di idee grazie anche all'appoggio di un parroco sensibile e molto influente sui giovani del paese, a sua volta oggetto di critiche e richieste di intervento nei suoi confronti al patriarca di Venezia.

A partire dal nuovo anno scolastico, con il trasferimento nei plessi vicini degli insegnanti anziani e l'arrivo di nuovi insegnanti, spesso con un incarico annuale, dobbiamo tutelarci, stilando un regolamento di funzionamento del tempo pieno

per definire le relazioni con gli alunni, i tempi di lavoro, la condivisione di alcuni aspetti metodologici irrinunciabili, la collegialità e le modalità democratiche delle prese di posizione.

Circola in quegli anni un'aria di profondo rinnovamento. La Biennale ragazzi organizza incontri e dibattiti sull'animazione teatrale, un fermento percorre il mondo della scuola e ci pare necessario riportare nella piccola scuola di paese le "novità", consentendo anche a colleghi non necessariamente affini in tutto di fruire di nuove opportunità formative.

Cerchiamo fin dal primo anno di stabilire contatti con l'altra scuola a tempo pieno, per avere, attraverso una condivisione di alcuni aspetti, conferma al nostro operato quotidianamente sottoposto a critiche e ad esposti al Provveditorato. Durante l'estate vengono a visitare la scuola il sindaco e alcuni maestri da Camponogara, che ottengono alla riapertura dell'anno scolastico il tempo pieno. Il paese si trova all'altro capo della provincia, vicino a Padova e in una zona di piccole industrie calzaturiere e prossima a Porto Marghera, quindi connotata da una mentalità più aperta e con esperienze pregresse di didattica attiva e un buon clima di collaborazione fra insegnanti (F. Berto, R. Morandina, L. Ferraresso, M. Stefani).

Si arriva così nella primavera 1974 all'organizzazione a Eraclea di un convegno sulla scuola a tempo pieno alla cui preparazione e definizione dei temi in discussione partecipano le tre scuole funzionanti in provincia, Torre di Fine, Noventa di Piave, Camponogara, ma anche insegnanti del MCE e dei sindacati scuola provinciali. Al convegno, i cui atti vengono poi redatti dagli insegnanti di Torre di Fine e stampati dal comune di Eraclea, partecipano come relatori l'ispettore tecnico periferico Renato Andreolo, un direttore didattico lombardo dell'AIMC (Associazione italiana maestri cattolici), un'insegnante di Scuola-Città Pestalozzi di Firenze, gli insegnanti Renato Morandina (Camponogara) e Riccardo Carlon (Torre di Fine). L'intervento più dirompente per l'ambiente di Eraclea dove la maggioranza dei docenti dei plessi circostanti mostrava timori, perplessità, se non ostilità vera e propria, è quello dell'AIMC, di aperto sostegno all'espansione del tempo pieno. Tutti gli interventi dichiarano che è tempo di mettere mano ai programmi della scuola elementare, rimasti quelli del '55, arcaici e accompagnati da libri di testo dai contenuti insostenibili (nel 1972 sono usciti *I pampini bugiardi*, un'indagine sui testi delle scuole elementari, a cura di Marisa Bonazzi e Umberto Eco, libri di analisi critica della funzione di mantenimento dell'ordine sociale nella scuola elementare quali *La macchina del vuoto* di M. Livolsi e A. Schizzerotto, la mostra sui libri di testo a cura del MCE di Genova e di un gruppo di operai<sup>3</sup>).

L'intervento che maggiormente colpisce è quello dell'ispettore Andreolo che dichiara ufficialmente "morto" l'attivismo a favore di un impianto curricolare dei contenuti e della metodologia: un curriculum a spirale quale quello sostenuto da Bruner<sup>4</sup>, che consenta di raccordare strumenti, campi di indagine, concetti, forme di categorizzazione e simbolizzazione della realtà, concezione pedagogica generale, valutazione, trasferibilità dei concetti in situazioni diverse.

In quello stesso anno partecipiamo con convinzione anche ad assemblee di insegnanti e genitori a Mestre per preparare le prime elezioni degli organi collegiali, cercando di definire cosa tali organismi rappresentativi avrebbero potuto introdurre di positivo e nuovo nella scuola: innanzitutto il superamento da parte del singolo genitore dell'ottica "proprietaria" sul proprio figlio, l'apertura a un'idea più sociale e condivisa di educazione e di bene comune.

Pratiche essenziali e da estendere per noi sono: l'imparare a lavorare insieme, la cooperazione, la libera scelta delle attività integrative scandite in due turni settimanali, parte al mattino e parte al pomeriggio, la ricerca come fondamento dell'intero impianto, la discussione come libertà di pensiero e di parola e, per quanto riguarda noi adulti, il considerarci tutti alla pari, la discussione collegiale, l'uso delle compresenze per imparare reciprocamente e per omogeneizzare i nostri approcci e le nostre relazioni con i bambini, abbandonando una vecchia tradizione di controllo e di disciplina.

Ci sembra che questi criteri costituiscano valori alla base di una moderna società democratica e che possano essere condivisi, in quanto valori "medi", da gran parte della popolazione, compresa la piccola e media borghesia impiegatizia oltre che i ceti più popolari che consideriamo i nostri più diretti interlocutori. Alcuni di noi coltivano particolarmente la ricerca sulla cultura popolare e contadina (canti, tecniche di lavoro, alimentazione, proverbi e modi di dire, struttura della casa colonica, malattie e cure), ma nella nostra intenzione i referenti principali sono tutti i bambini pensando di liberarne potenzialità ed energia creativa.

### *Conflitti con l'amministrazione scolastica*

Il risveglio è amaro e comincia quasi subito con l'arrivo, nello stesso anno 1973-74, di una direttrice didattica molto cattolica e molto tradizionale, con cui hanno luogo scontri in consiglio di circolo e in collegio docenti. Comincia subito a compiere visite nelle classi contestandoci metodi che considera confusi e



disorganici. Parallelamente, la scuola media di Eraclea diffonde fra i genitori la preoccupazione per un metodo che “non prepara i ragazzi alla scuola media”. In un incontro di presentazione delle classi quinte alla scuola media ci troviamo di fronte a un quadruplice attacco, da un lato un preside che definisce una sciagura la legge istitutiva della scuola media unica del '62 e sostiene che per la zona in cui ci troviamo sarebbe più che sufficiente un corso di avviamento; dall'altro professori che ci ascoltano scuotendo la testa con commiserazione mentre parliamo di modo ludico di affrontare le situazioni problematiche (sussurrando: “Ah, la Castelnuovo... ce l'ho sul comodino, ma la realtà qui non permette di applicarla...”); dall'altro ancora la direttrice che ci redarguisce: “Avete capito? Basta giocare, altro che impianti elettrici e fotografia!”; e infine i nostri colleghi degli altri plessi, di cui viene lodata la qualità della preparazione dei ragazzi, che ci guardano con malcelata soddisfazione. Dobbiamo difenderci in accanite assemblee serali ed escogitare soluzioni che ci permettano di mantenere un livello culturale dignitoso del nostro lavoro (siamo in una terra di bonifica e di emigrazione, depressa e molto deprivata socio-culturalmente; molti alunni al nostro arrivo sono pluriripetenti e provengono da pluriclassi e solo in quel primo anno di tempo pieno frequentano assieme delle classi monoennio; ma questo, per radicata fiducia nelle potenzialità dei bambini e per non offendere nessuno, non si può e non si vuole dirlo). Si sarebbe potuto dimostrare le radici di un'ingiustizia e gli effetti di una selezione pluridecennale tramite un'indagine anagrafica dei percorsi scolastici di un paio di generazioni, ed è quello che Riccardo Carlon si propone entrando nel consiglio di circolo, ma suscita il sospetto di voler gettare accuse sugli insegnanti stanziali ed incontra una barriera insormontabile nella direzione e negli altri insegnanti. Il tempo di un solo anno o due non è evidentemente sufficiente a colmare dislivelli storicamente radicati, e molti nostri alunni vengono bocciati in prima media. Sembra la situazione denunciata in *Lettera a una professoressa*. Siamo davvero stati ingenui, presi dall'entusiasmo della lettura di Albino Bernardini, de *Il paese sbagliato* di Lodi, delle dispense del MCE! Non abbiamo valutato pienamente le conseguenze dell'introduzione di una rivoluzione culturale e pedagogica in un ambiente totalmente impreparato e senza particolari stimolazioni culturali preesistenti. Gli stessi genitori dei ceti popolari, che credevamo lieti e orgogliosi che la scuola dei loro figli ne recuperasse memoria e cultura, sono fortemente contrariati da quello che considerano reminiscenza di un passato di miseria da rimuovere. Saremmo stati accettati pur con le nostre “stranezze” pedagogiche se avessimo condiviso l'idea che i nostri alunni fossero irrimediabilmente “sottosviluppati” e

avessimo scremato le classi bocciandone alcuni. Così, per mediare e ottenere la fiducia dei genitori, introduciamo i “gruppi di livello”, riducendo le ore dedicate alle attività più creative e di laboratorio. Si lavora in contemporaneità con piccoli gruppi misti a prescindere dall’età e dalla classe per strutturare abilità di base e strumentali. Cerchiamo un dialogo con i docenti più aperti della scuola media e incontriamo in assemblee pomeridiane gli ex alunni per capire i loro disagi e difficoltà, aiutando il parroco nel doposcuola che ha istituito con l’apporto di ragazzi delle superiori.

Il culmine della tensione viene raggiunto nel maggio 1974 all’indomani della strage di Brescia. La direttrice sostiene che il lutto nazionale con chiusura delle scuole riguarda solo gli alunni, e mantiene un collegio docenti convocato nel pomeriggio. Il gruppo di Torre di Fine si presenta dichiarando che avrebbe partecipato alle operazioni del collegio solo con la presenza fisica passiva. Ci gridano “fascisti!”, si evoca il Cile, vola qualche parola di troppo. Il collegio docenti viene presidiato dai carabinieri. La direttrice fa affiggere all’albo dei plessi un documento che attacca la professionalità degli insegnanti Scibelli e Carlon in particolare. Ci dobbiamo presentare a un’infuriata assemblea di docenti in cui i rappresentanti dei sindacati scuola CGIL e SINASCEL (CISL) riescono in qualche modo a comporre il conflitto. La pubblicazione su “l’Unità” di un articolo di Riccardo Carlon dal titolo *Nel circolo notoriamente conservatore di Eraclea*, accende ancor più il clima. Una tregua viene comunque raggiunta, e noi tentiamo di spostare l’asse del dibattito a livello provinciale, dove nel frattempo sono nate nuove scuole a tempo pieno, a Mira (S. Maria in Campis), Oriago, Spinea (Fornase), al Cep a Campalto (Mestre), alla Scuola Battisti di Mestre dove è diventato direttore didattico Aulisio, a Punta Sabbioni (sul litorale), a Serrai di Portogruaro, alla Scuola Goldoni di Catene (Marghera), a Chioggia, perfino una seconda scuola a tempo pieno a Eraclea, nella frazione di Stretti!

Con i concorsi degli anni Settanta vengono immessi in ruolo giovani insegnanti che scelgono intenzionalmente il tempo pieno. Non c’è collegio dei docenti, consiglio di circolo o di istituto nella scuola media, consiglio distrettuale, assemblea di genitori, in cui almeno una volta non si discuta e venga proposto, anche se da minoranze, spesso con dibattiti accesi, di istituire un’esperienza di tempo pieno. Le zone più sensibili in cui si radicano esperienze sono il mirese, il miranese, Marghera (Venezia centro storico e Mestre apriranno successivamente).

Il tempo pieno apre di per sé prospettive di integrazione con agenzie educative del territorio, con i gruppi più avanzati di genitori sul piano culturale e sociale

(si tratta spesso di sindacalisti). Molti genitori giovani sono attratti da un modello di “interezza” del bambino che nel tempo pieno si evidenzia grazie alla possibilità di sviluppare una pluralità di linguaggi.

### *La “scuola integrata”*

Nel frattempo si ha la vittoria dei partiti di sinistra alle elezioni del '75 in molte grandi città del nord e del centro. Diversi assessori alla pubblica istruzione delle nuove giunte sono orientati al rinnovamento della didattica e dell'organizzazione scolastica. Vengono aperti servizi per l'infanzia e per le scuole, ad esempio a Torino, Roma, Genova, Firenze, e anche a Venezia, dove vengono attivati gli Itinerari Educativi con convenzioni con luoghi di cultura, di spettacolo, musei, strutture produttive, reti del terziario e dei servizi, impiegando con rinnovate funzioni il personale del doposcuola comunale.

Giovani insegnanti vicini al MCE si fanno portatori di proposte e contribuiscono all'elaborazione di percorsi didattici nella città, ponendosi al servizio dei Comuni. È il caso di Torino ma anche di Venezia dove, con la collaborazione di Lorenzo Bonometto, Ubaldo Rizzo, Quintilio Marini, Maria Campanella, Chiara Contarini, Roberto Albarea e altri, si struttura la prima mappa della futura rete di Itinerari su richiesta dell'assessore Laroni.

Sembra davvero che il *sistema formativo integrato* scuola-territorio, di cui si inizia a parlare e a scrivere da parte di pedagogisti (F. Frabboni, F. De Bartolomeis, R. Laporta), grazie a un circolo virtuoso scuole-associazioni-istituzioni-famiglie, possa realizzarsi ed estendersi.

Insegnanti del sindacato scuola e del MCE girano in provincia per illustrare a genitori e colleghi le opportunità nuove offerte dal tempo pieno e dalle cosiddette “attività integrative” o, come si iniziano a chiamare, “laboratori”. Da Burano a Venezia, da Quarto d'Altino a Camponogara, da S. Maria di Sala a Portogruaro, serate si susseguono a serate per raccontare e promuovere un nuovo modo di fare scuola ed educazione.

Due sono fundamentalmente le obiezioni che vengono rivolte ai relatori: i genitori contadini e operai manifestano preoccupazione per una scuola che non consentirà ai loro figli quel “salto” sociale che essi, anche per effetto dell'estensione dell'obbligo (anche se in diverse situazioni periferiche è ancora elevato il fenomeno dell'evasione) vogliono per i loro figli. Mentre genitori della piccola e me-

dia borghesia sono più preoccupati dalla struttura oraria di una scuola articolata sull'intera giornata, del tempo sottratto alla famiglia o alla libertà di esperienza, gioco, concentrazione su di sé.

Spesso confrontandoci analizzavamo tali affermazioni, cercando di distinguere quanto fossero effetto di una visione "proprietaria" dei figli (era nato da poco il C.G.D., Coordinamento genitori democratici, per opera di Gianni Rodari, che invitava dal "Giornale dei genitori" a non rinchiuersi dentro la porta di casa, perché "c'è una scuola grande come il mondo"). Oppure quanto ci fosse di manipolazione politica soprattutto in piccoli comuni come quello di Eraclea, dove persisteva la diffidenza del partito politico di governo verso i maestri "comunisti", o a Santa Maria di Sala, dove il fattore scatenante di una reazione contro i maestri e il "nuovo" insegnamento fu l'adozione di libri di testo più aperti e meno nozionistici e, addirittura, l'inserimento in una classe di un alunno disabile. Ma non solo nei piccoli comuni, se, come afferma Ettore Aulisio nell'intervista fattagli all'archivio storico, anche a Venezia "i genitori delle associazioni cattoliche, temendo che i doposcuola così come erano stati impostati dalla giunta di sinistra fossero la premessa del tempo pieno, cercarono di ostacolarli chiedendo al comune l'istituzione di corsi di ginnastica e inglese."

Noi in ogni caso eravamo convinti che "ciò che a nostro parere garantirà il successo dell'esperimento della scuola a tempo pieno è la necessità storica di questo tipo di ristrutturazione della scuola italiana, una necessità che diviene ogni giorno più vitale per lo sviluppo industriale del nostro paese e che per questo dovrà, nonostante tutto, realizzarsi".

La realtà ci smentisce ben presto.

Nella settimana di Pasqua 1976 il MCE in collaborazione con il comune di Reggio Emilia organizza un grande convegno, "La scuola a tempo pieno". Centinaia di partecipanti provenienti da varie parti d'Italia si confrontano e studiano strategie per l'estensione delle opportunità consentite dalla Legge 820 (in particolare la piena contitolarità, la stabilizzazione del doppio organico, l'apertura delle classi per le attività integrative, la corresponsabilità di entrambi i docenti, i libri di testo, il rifiuto di collocare le discipline in una gerarchia di valore, la valutazione, il rinnovamento contenutistico e curricolare attraverso la metodologia della ricerca; l'asse nel frattempo si spostava dalla creatività ed espressività all'area logico-matematico-scientifica). I "modelli" più ascoltati sono quelli delle scuole torinesi, indubbiamente più avanzate in quanto i giovani insegnanti sono studenti universitari o laureati e introducono nuove discipline o nuove prospettive

epistemologiche con cui guardare alle discipline (storiografia francese, approccio interdisciplinare e strutturalistico, nuove matematiche, linguistica e teoria della comunicazione di Chomsky, Jakobson, semiotica, nuova critica artistica). Un grande fascino e un grande incentivo a trovarsi per studiare assieme, per cercare risposte e soluzioni ai problemi di condizionamento e di demotivazione di molti alunni<sup>6</sup>. Ma proprio da Torino arriva la prima doccia fredda: Fiorenzo Alfieri, neo-assessore, e diversi membri del gruppo MCE, trovando condivisione negli assessori di altre città, ci mettono in guardia dall'illusione che il tempo pieno sia automaticamente generalizzabile ed estendibile, sia per i costi che il Ministero non è in grado di sostenere in tempi di politica recessiva (si sarebbe dovuto automaticamente raddoppiare l'organico degli insegnanti elementari italiani) sia per i costi di adeguamento degli spazi scolastici per i comuni (eravamo ancora nell'epoca del boom demografico con scuole che esplodevano, con doppi o tripli turni) per creare mense, laboratori, saloni per attività comunitarie, attrezzature moderne e adeguate a sperimentare la realtà tecnologica e le possibilità comunicative attuali. L'alternativa che propongono è di aprire la città alle scuole, facendo uscire le scuole dagli edifici scolastici, con visite a musei, esperienze di animazione e teatro nei teatri, con soggiorni in strutture adeguate e con la presenza di operatori esperti di un settore in fattorie o campi scuola ecc. Una scuola "integrata", insomma, quale quella descritta da Canevaro alcuni anni dopo in *Facendo finta di insegnare*<sup>7</sup>.

Nonostante questa "doccia fredda", per noi confinati nell'isoletta del nostro piccolo paese rurale veramente alla "fine" del mondo, si apre una nuova prospettiva con l'arrivo di giovani maestre che avviano l'esperienza di tempo pieno in una frazione vicina, a Stretti, con cui ci coordiniamo settimanalmente. Iniziamo un'intensa collaborazione anche con le altre scuole: organizziamo mostre dei lavori a Catene, Concordia Sagittaria, Spinea, Eraclea, Camponogara, Venezia, ovunque degli assessori o qualche docente universitario siano disponibili e interessati a leggere, suggerire, dialogare. L'intenzione, oltre che volta allo scambio e alla "cattura" di nuove idee e proposte (nate ad esempio dalla partecipazione a corsi di animazione teatrale organizzati dalla Biennale ragazzi, o a *stages* del MCE), è di restituire ai genitori e al "sociale organizzato" (come allora si definivano le istituzioni locali, i consigli di quartiere, le biblioteche) un'immagine il più possibile concreta di come nel tempo pieno si possano sviluppare al meglio le diverse dimensioni della personalità del bambino. Troviamo spesso incomprensione se non boicottaggio da parte degli ispettori periferici, che ci accusano di pressapochismo, di sottovalutare le discipline "forti" privilegiando un fumoso "plurilinguismo" – loro inten-

dono il fumetto, il linguaggio non verbale, l'immagine, noi parliamo di centralità della comunicazione umana nella varietà e diversità di codici, incluso lo sviluppo del linguaggio parlato. La tensione si fa elevata quando chiedono di tenere i coordinamenti il sabato mattina e non a metà settimana dopo il termine delle lezioni, interpretando in tal modo la disposizione legislativa che recita che la scuola elementare "funziona su sei giorni". Noi ribadiamo che è una disposizione superata in quanto operiamo su cinque mattine ma anche su cinque pomeriggi. Il conflitto prosegue per anni, e vi si aggiunge da parte degli ispettori l'insistenza su prove di valutazione "oggettive" della qualità del nostro lavoro, che rifiutiamo fin quando è possibile, perché non capiamo perché solo le scuole a tempo pieno debbano sottoporsi a tale valutazione. In realtà gli ispettori avrebbero dovuto compiere una verifica dell'andamento della sperimentazione al termine del primo triennio dal suo avvio, nel '75-76. Ma i risultati di tale verifica sono stati comunicati molto parzialmente, limitandosi a ratificare orari, numero di docenti, attività dichiarate dalle scuole. Ancora oggi ci si chiede se si possa davvero considerare "sperimentazione" un percorso avviato in quel modo, senza un progetto alla base, senza risorse, con indicazioni puramente strutturali e non pedagogiche né metodologiche, senza forme di comparazione e controllo adeguate.

### *Il Coordinamento sindacale provinciale: luogo di elaborazione o strumento di autotutela?*

È per sopravvivenza e autodifesa, ma non solo, che si costituisce il Coordinamento sindacale provinciale CGIL Scuola del tempo pieno, aperto anche agli altri sindacati. Ci incontriamo – per fare un 'dispetto' agli ispettori? – di sabato pomeriggio. "Angioletti, scemo, scemo, giù le mani dal tempo pieno!", "Ispettore Donadi, non ti hanno nominato cane da guardia del proletariato!" sono gli slogan che risuonano per le calli durante la manifestazione che ci porta, in quell'autunno 1979, davanti al Provveditorato a Rialto.

Il Coordinamento sindacale ha la funzione di non farci sentire isolati, ma anche di studiare. Molti nuovi insegnanti sono nel frattempo entrati in ruolo con il concorso del 1975-76, e anche a Torre di Fine c'è un notevole ricambio. Entrano nella scuola Domenico Canciani, Diana Cesarin, Paola Flaborea, Lucia Minetto, Ivana Bragato, Lori Zanetti, Mara Moretto e altri. Alcuni insegnanti fondatori del tempo pieno a Torre di Fine si trasferiscono nella nuova esperien-

za di Oriago, dove il comune ha costruito una nuova scuola articolata in spazi che consentono la mobilità, lo scambio, il lavoro in gruppi e la cui direttrice Rosalia Di Blasi è da sempre favorevole alla sperimentazione e all'innovazione. Il lavoro di preparazione degli insegnanti si basa sul *team teaching* con una costante autoformazione per ambiti – linguistico, logico-matematico, scientifico, storico – prefigurando quella “specializzazione” che è all'origine della riforma modulare. L'idea è che le proprie competenze didattiche e disciplinari possono essere “spese” con più gruppi di alunni, con un interscambio fra docenti di area. Rizzo, Carlon, Scibelli, Bianco, Conti, provenienti da Torre di Fine, sono tra i propulsori di una tale organizzazione cooperativa.

Ma il gruppo di insegnanti più attivo in quegli anni è senz'altro quello della scuola “Vivaldi” di Fornase (Spinea), un gruppo giovane molto coeso che, ispirandosi allo strutturalismo e alle proposte di De Bartolomeis<sup>8</sup>, organizza la scuola come un sistema interdipendente che ruota attorno alle attività di laboratorio prescindendo dall'insegnamento disciplinare, procedendo dall'individuazione di un ambito di indagine alla raccolta di informazioni, elaborazione di ipotesi, progettazione di modelli e oggetti o processi da mettere in atto per realizzare una determinata sequenza operativa. Il laboratorio è, insieme, teorico e pratico, teso a sviluppare la lingua orale e scritta, la logica, le capacità progettuali e manuali: come è avvenuto con il laboratorio di tessitura, si opera per la costruzione di libri, per la drammatizzazione teatrale di miti e leggende, la coltivazione e l'allevamento di piante ed animali, la sonorizzazione con strumenti costruiti dai bambini. Le attività di laboratorio vengono riprese e documentate, le discussioni trascritte e stampate e restituite agli alunni e alle famiglie.

A nostra volta, a Torre di Fine ci sentiamo forti della frequentazione MCE che ci “garantisce” sulla correttezza metodologica, scientifica, pedagogica: portiamo le proposte di Domenico Parisi sulla grammatica semantica, Tullio De Mauro sulla lingua, Tullio Seppilli e Paola Falteri sull'antropologia e le scienze umane, Luisa Passerini, Piero Brunello e altri sulla storia orale e la cultura materiale.

Non sempre idilliaci sono i rapporti con i nostri rappresentanti sindacali: ci sono delle discussioni molto accese sulle posizioni contrattuali, i rapporti fra il tempo pieno e le altre situazioni scolastiche, la possibile strategia per un ampliamento del tempo scuola nell'impossibilità di una generalizzazione a tempi brevi del tempo orario di 40 ore settimanali, l'opportunità di organizzare uno sciopero, la politica delle confederazioni. In particolare con Maurizio Angelini, poi con Fabio Comunello, i rapporti sono a volte tesi. Alcuni di noi, più “extraparlamentari”

di altri, sono visti con un certo sospetto. La partecipazione delle scuole a tempo pieno della provincia, però, è sempre alta e convinta alle manifestazioni indette dalla CGIL scuola.

Una fitta rete di collaborazioni, suggerimenti, proposte, è nata, ben oltre l'orario scolastico e le miserie succedutesi poi a livello contrattuale. Si ha realmente l'impressione di fondare una nuova era della scuola dal di dentro, ci si sente "sperimentatori" sul terreno sociale. In alcune scuole si leggono e si discutono opere pedagogiche e sociologiche con i genitori, si organizzano assieme biblioteche ed eventi.

L'emanazione della legge 517 del 1977 non ci coglie impreparati e viene accolta con entusiasmo. Una legge che finalmente abolisce i voti numerici, consente di tradurre in giudizi le osservazioni degli insegnanti, non insegue un'illusoria "oggettività"; consente l'adozione delle biblioteche alternative al libro di testo, ufficializza le classi aperte e la collegialità docente, apre la strada all'integrazione degli alunni in situazione di handicap; indica quale dovere di tutti gli insegnanti la programmazione, la scelta di obiettivi, la conseguente finalità formativa e non sanzionatoria della valutazione. Una legge, quindi, avanzata, forse la più avanzata in Europa.

Si torna però ad aprire un conflitto con gli ispettori: noi sosteniamo che, come avevamo sostituito i voti numerici con il voto unico per favorire invece l'autovalutazione, il "premio" per l'esecuzione di compiti è insito nel lavoro stesso svolto e non deve essere sottoposto a ulteriori stimoli esterni artificiosi. La gamma di giudizi (ottimo, sufficiente, discreto) prevista dalla scheda del ministro Malfatti non ci soddisfa, perché carica di ambiguità e possibili malintesi e incomprensioni. Per cui propendiamo per il giudizio unico – la scelta di un unico termine – e la compilazione a più mani e secondo più punti di vista di un profilo globale sulle potenzialità, le risorse, le difficoltà degli alunni, da allegare alla scheda.

Il contenzioso è lungo e si risolve con un intervento ispettivo che ci costringe a rivedere la scelta. A Eraclea concordiamo, esausti, a inizio luglio 1978, per una gamma di giudizi da alternare negli spazi relativi alle diverse discipline – tre termini in luogo di uno, così come anni prima con altri insegnanti avevamo concordato di impiegare una gamma di voti dal 7 al 9; ma qui fare la media non è possibile, quindi nei fatti l'attribuzione a una disciplina di un 'livello' non viene calibrata sulle reali potenzialità dell'alunno, in quanto riteniamo insufficiente tale forma di valutazione e puntiamo invece su un profilo più ampio allegato alla scheda. Altro richiamo, altre mediazioni e sanzione disciplinare finale quando l'ispettore Selem ci chiede le osservazioni sistematiche previste dalla legge, ma



che nessuno dei nostri colleghi 'del tempo normale' compila (anzi molti ricorrono a timbri per assegnare i giudizi), con i genitori più giovani e curiosi schierati davanti agli armadi che contengono le prove di verifica e i quadernoni dei loro figli che non intendono siano consegnati nelle mani dell'ispettore. Con questi genitori nell'inverno del 1981 festeggiamo, assieme agli ex-allievi, il decennale dalla nascita del tempo pieno: canti, una commedia veneziana con una compagnia di Chioggia, una mostra fotografica e didattica, un dibattito pubblico.

Abbiamo l'impressione di aver ben radicato l'amore per la nuova scuola e la comprensione di quanto veniamo facendo. Anche albergatori di Eraclea mare, piccoli imprenditori, amministratori, si rivolgono a noi con minor reticenza e sospetto. Il clima è molto più rilassato e si può davvero parlare con molte famiglie dei reali problemi dei loro figli, affrontare assieme la ricerca di soluzioni. A scuola si organizzano "feste della pace" con la partecipazione del paese, diverse mamme intervengono nelle attività di laboratorio, si organizzano corrispondenze e visite reciproche con una scuola del nord della Francia, soggiorni in montagna con esperti naturalisti.

Nel frattempo il Coordinamento sindacale si è allargato ad altre province (Padova, Treviso, Vicenza), dove però il numero di scuole a tempo pieno è molto inferiore rispetto a quelle in provincia di Venezia. Il dibattito si concentra sulla forma del laboratorio e sul tempo e spazio che occupa nell'economia della giornata scolastica, che va, secondo noi, pensata per essere il più possibile varia e stimolante, senza scandire rigidamente le attività strumentali al mattino, i gruppi laboratorio al pomeriggio. Emergono parecchie resistenze all'attivazione di laboratori. Insistiamo, forti della lettura di De Bartolomeis<sup>9</sup>, che i laboratori devono avere di base un progetto e un percorso comune che si articola poi nelle diverse diramazioni, il piano di sviluppo deve essere la conoscenza complessiva della realtà umana (quello che Bruner chiama il "curriculum di conoscenza dell'uomo") nei rapporti con l'ambiente, con il mondo, con gli oggetti, gli uomini, i popoli, le culture. La forma conoscitiva che ci sembra vada strutturata è omologa a quella di un percorso di laboratorio: dall'ideazione all'esperienza alla costruzione, da questa alla *modellizzazione*, alla ri-problematizzazione, alla nuova esperienza, al confronto con gli altri, con modalità ricorsive, ampliando via via le conoscenze. In ogni caso, non si tratta di "lavoretti", di attività simili alle tecniche dei corsi di doposcuola. Il progetto va condiviso da tutti gli insegnanti della scuola e i gruppi che si costituiscono devono essere periodici e prevedere una rotazione, mensile o bimestrale, così che tutti i bambini usufruiscano del complesso delle proposte.

Non in tutte le scuole si attua un simile percorso, ma un grosso nucleo delle scuole a tempo pieno di Venezia condivide tale impianto. Mano a mano che nascono nuove scuole, assistiamo però a una specie di riduzionismo rispetto al percorso descritto: per compiacere le richieste dei genitori a volte si attivano percorsi o eventi più di prestigio che di qualità del tessuto pedagogico (corsi di inglese, o di tedesco nelle zone limitrofe alle spiagge, danza o altre attività ginniche, attività tese a uno spettacolo, a una mostra di fine anno). Le scuole “storiche” – Torre di Fine, Fornase, Catene, Oriago, Punta Sabbioni, Stretti – propongono di organizzare a Segusino (TV) un convegno sul progetto di tempo pieno per definire linee operative comuni. Si pensa di catturare l'attenzione di altre scuole del circondario, così da estendere l'esperienza alle province limitrofe, grazie alla presenza di ispettori moderatamente innovatori. Il convegno invece non produce particolari ripercussioni, nonostante la forte sindacalizzazione CISL degli insegnanti presenti. Un numero di Cooperazione Educativa del 1981 contiene un bilancio del convegno. Complessivamente l'iniziativa non riscuote la stessa risonanza del convegno di anni prima a Eraclea.

### *L'evoluzione*

Ma arriviamo ad anni in cui la scuola a tempo pieno si sente chiamata in causa, anche nella nostra regione, a seguito dell'istituzione da parte del ministro Bodrato (che suscita molte speranze alla sua nomina per la sua collocazione nell'area più disponibile al dialogo della DC e in quanto fratello di due maestre AIMC) della commissione per la scrittura di nuovi programmi. Una commissione costituita da esperti di vari settori disciplinari, da Sabatini a Parisi, da Guidoni a Bernardini, quindi da personalità competenti e sensibili anche alle modalità di apprendimento.

In molti incontri a Venezia veniamo interpellati dai partiti di sinistra e dal sindacato per formulare pareri e proporre aspetti qualitativi per noi irrinunciabili, incontri a cui partecipano Rizzo, Carlon, Aulisio, Morandina, Bertelli, gli insegnanti di Fornase.

Ognuno di noi caldeggia particolari aspetti che ritiene debbano costituire il bagaglio di un ragazzo verso il 2000: dal linguaggio parlato alla riflessione linguistica, dalla lettura come comprensione alla pluralità testuale, dall'informatica all'ecologia, dalle scienze umane e sociali all'economia, ai linguaggi audiovisivi.

Ritroveremo poi nel testo dei programmi del 1985 parzialmente tali aspetti e soprattutto un'idea di scuola, quella della convivenza democratica, della valorizzazione delle differenze, delle diversità che non devono tradursi in differenze, del rispetto della cultura e dell'identità del bambino, del parlato e dell'ascolto, delle educazioni delle diverse forme di intelligenza come aveva sostenuto Hovard Gardner, dell'*alfabetizzazione culturale* a fronte dell'obsoleto "leggere, scrivere e far di conto". Ma soprattutto è la lettera di trasmissione al ministro Falcucci (che, con i suoi tagli al testo programmatico, scrive all'epoca Francesco Tonucci, ha "rinfanciullito" la scuola) dell'on. Fassino, presidente della commissione, che puntualizza le condizioni irrinunciabili, ad essere accolta con favore dal mondo attivo della scuola: la condizione di base è *un'estensione del tempo scuola* non più solo concentrato al mattino come continua ad essere nelle classi a 24 ore e l'impossibilità di continuare ad affidare ad *un unico insegnante (tuttologo)* la complessità dei saperi e delle discipline in un'epoca di grande accelerazione della circolazione di conoscenze: di qui l'esigenza di una pluralità di figure docenti. È il progetto di scuola a garantire l'unitarietà e la non settorializzazione.

Il piano pluriennale di aggiornamento che segue al D.P.R. di varo ufficiale dei programmi, che prevedeva una formazione obbligatoria di tutti gli insegnanti sui testi delle discipline, ben più ampi e complessi dei precedenti del '55, vide coinvolti molti insegnanti di scuole a tempo pieno che portavano quale esperienza viva la loro concezione di apprendimento attivo e costruttivo e la loro pratica di laboratorio, trasferita anche nelle discipline intese come repertori di conoscenze stratificate nel tempo da scoprire e aggiornare via via.

L'IRSSAE Veneto, molto opportunamente, al termine del PPA varò un piano di formazione (FOREMAS) per gli insegnanti e per direttori didattici (FO-REPRINT) sulla conduzione d'aula, sulle relazioni educative, sulla riflessività in merito alla professione (contemperando un eccesso di cognitivismo che poteva prodursi a seguito di una lettura solo disciplinaristica). Non a caso il personale distaccato all'IRSSAE, Luisa Tosi e Gualtiero Bertelli in primis, proveniva dal MCE o da esperienze di tempo pieno.

Si entra in una fase in cui, alla luce delle ipotesi di riforma degli ordinamenti scolastici, che si produrrà con la legge 148 del 1991 (ministri Galloni e Russo Jervolino), si attua un congelamento dei contingenti di personale assegnato al tempo pieno, per esigenze di contenimento della spesa pubblica. In base alle finanziarie si possono istituire nuove classi prime solo nella stessa misura delle quinte uscenti. Nel coordinamento sindacale si è vivacemente dibattuto il problema specializza-

zione docente/globalità dell'intervento educativo. Con l'organizzazione modulare (che in alcune città si estende anche al tempo pieno con modalità di rotazione dei quattro insegnanti corrispondenti a due classi in ambedue le situazioni e suddivisione degli ambiti, che nel tempo pieno non era fino ad allora molto frequente) si apre una nuova storia che vede convivere spesso nella stessa scuola entrambi i modelli con orari diversificati da gruppo di classi a gruppo di classi.

Oggi il tempo pieno di Torre di Fine non c'è più. Nemmeno quello di Stretti. Sono le due uniche scuole "storiche" tornate a un'organizzazione preesistente alla nascita del tempo pieno. Gruppi di genitori manovrati abilmente da "intellettuali organici" hanno convinto le famiglie dei due paesi in massa a rifiutare quel tipo di scuola. Credevamo fossero rigurgiti di un'epoca arcaica, mentre era "il nuovo che avanza" (con veemenza e prepotenza si è imposta una visione familistica e privatistica, gelosa delle prerogative dei genitori e che considera come primaria l'esigenza di far emergere il/la proprio/a figlio/a). La storia politica successiva ci ha purtroppo bruscamente risvegliato. Anche in altre situazioni il tempo pieno non è particolarmente vivo e mordente. C'è una certa stanchezza, e molti sono stati nel tempo i modelli paralleli o gli pseudomodelli. Quella che è venuta meno in particolare è la pratica del laboratorio, che sembra diventata impossibile in molte situazioni. L'introduzione della Religione cattolica, della lingua inglese, gli sciagurati periodi Moratti e Gelmini con le scomposizioni che hanno immesso e la svalorizzazione dei docenti, la stessa legge sull'autonomia (che tutto è stata fuorché pedagogica, organizzativa e di ricerca), la *comprensivizzazione* che ha spesso penalizzato la scuola dell'infanzia e la scuola primaria, il neocentralismo istituzionale, hanno smontato energie e fatto decadere la progettualità che aveva animato le scuole fino agli anni Novanta. Ma le cause non sono soltanto queste, e occorrerebbe una seria riflessione sulle risposte della scuola ai vecchi e nuovi bisogni di formazione nel tessuto sociale veneziano e sulle aspettative dei "nuovi genitori" e soggetti sociali rispetto al servizio pubblico e al tempo pieno.

*Noi credevamo...*

Molte persone che hanno generosamente dato tempo ed energia alla scuola pubblica non ci sono più, di molta parte di storia si è smarrito il ricordo. Forse narrare anche se con un'ottica molto parziale ciò che poteva essere e che è stato può servire a suscitare pensieri e riflessioni e a ripartire, se le condizioni prossime

future lo consentiranno. Ma chi lo racconterà ai nuovi insegnanti e alle nuove famiglie, e al territorio a cui quelle prospettive erano rivolte e che solo molto parzialmente ha saputo integrarle nel tessuto sociale?

*[In memoria del collega e compagno di tante battaglie Riccardo Carlon, che tanto ha dato alla scuola veneziana]*

## Note

1. Ca' Emiliani era allora un quartiere di Marghera di grande degrado urbano.
2. *Un'analisi sul tempo pieno*, in "Didattica", supplemento a "Riforma della scuola", n. 8, 1972-73.
3. Mostra *L'ape operaia* a cura del collettivo insegnanti-operai di Genova, 1969-70.
4. J.S. Bruner, *Lo sviluppo cognitivo*, Armando, Roma 1972; Id., *Verso una teoria dell'istruzione*, Armando, Roma 1967.
5. *Un'analisi sul tempo pieno*, cit.
6. F. Alfieri, M. Colombo, L. De Leon, G. Giardiello, O. Papa Landucci, S. Strata, *Professione maestro*, SEI, Torino 1975-77, 3 voll.
7. A. Canevaro, *Facendo finta di insegnare*, La Linea, Padova 1978.
8. F. De Bartolomeis, *La ricerca come antipedagogia*, Feltrinelli, Milano 1969.
9. F. De Bartolomeis, *Il sistema dei laboratori*, Feltrinelli, Milano 1981.