

***LETTERA AD UN  
MINISTRO DELLA  
PUBBLICA ISTRUZIONE.  
7 CRITICHE,  
PEDAGOGICAMENTE  
FONDATE, ALLA RIFORMA  
DELLA SCUOLA PRIMARIA  
(LEGGE 169/2008)***

# ***PRESENTAZIONE***

Nel settembre 2008, all'indomani dell'approvazione parlamentare del d.l. n. 137/2008, alcuni studenti, ricercatori e supervisori di tirocinio della Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Bologna autoconvocati hanno deciso di aprire un tavolo di confronto e riflessione in merito agli elementi salienti del Decreto Legge riguardante "disposizioni urgenti in materia di istruzione e università". Ci siamo spesso interrogati sul senso dell'uso dell'aggettivo "urgenti", riferito alla scuola primaria italiana, in quanto pensiamo che per approntare modifiche così significative all'organizzazione didattica e all'impianto pedagogico della scuola elementare sia necessaria una riflessione approfondita ed una analisi rigorosa che mal si concorda con l'utilizzo dello strumento della decretazione d'urgenza. Abbiamo creduto che l'aggettivo "urgenti" fosse riferito allo stato fatiscente degli edifici scolastici in alcune zone del paese o all'esigenza di introdurre strumenti più efficaci per l'integrazione dei bambini stranieri, per migliorare la qualità dell'integrazione dei bambini con disabilità, o per garantire il diritto allo studio anche ai bambini residenti in aree in cui l'abbandono scolastico raggiunge cifre triple rispetto alla media nazionale, ma non era così. Abbiamo quindi creduto utile porre l'attenzione su alcune questioni che poco hanno a che fare con l'urgenza di tipo economico a cui allude il provvedimento n. 137/2008, ma che riguardano da vicino la scuola e il sistema formativo italiano: e quindi un'urgenza pedagogica e scientificamente fondata. Il presente documento è il risultato di questo processo di elaborazione critica condotto insieme da studenti ed esperti di Scienze dell'Educazione. Ci è parso in proposito necessario far sentire la nostra voce di professionisti che si occupano quotidianamente di scuola e di educazione; una voce spesso snobbata dai media, e di conseguenza dall'opinione pubblica, che hanno preferito dare spazio alle posizioni di "illustri incompetenti", spesso ispirati unicamente dal proprio buonsenso, che in questi mesi hanno dottamente dissertato di scuola e pedagogia sui media nazionali. Abbiamo quindi deciso di dare un piccolo contributo per mostrare come prassi educativa e riflessione scientifica debbano riallacciare il filo del confronto e della comunicazione, e come anche processi di coinvolgimento attivo di studenti e ricercatori nell'Università italiana siano possibili se ispirati al rigore nella ricerca e ad un atteggiamento co-evolutivo.

Il presente elaborato rappresenta la testimonianza del nostro impegno in favore di una formazione ed una ricerca capace di uscire dall'isolamento dell'accademia e dalla annosa separazione tra teoria e prassi educativa. E' stato un processo lungo e faticoso, ma non avaro di soddisfazioni, che ha dimostrato come sia possibile abbandonare i territori del conformismo per attivare processi interdisciplinari di analisi e proposta in relazione alle nuove emergenze educative. Inoltre abbiamo voluto mostrare come dietro alle prassi educative e alla organizzazione didattica esistano precisi riferimenti culturali e scientifici, scarsamente conosciuti e considerati, che sono il frutto del lavoro rigoroso e paziente di ricercatori e formatori che meritano rispetto e attenzione anche se non hanno accesso alle ribalte televisive o alle terze pagine dei giornali.

Affidiamo quindi alla vostra lettura il nostro lavoro nella speranza che possa essere utile, specialmente per i non addetti ai lavori, per pensare alla scuola di domani con maggiore consapevolezza, nel rispetto della complessità che caratterizza questo universo tanto importante per la vita civile e democratica di un paese, ed anche nella speranza che maggiore rispetto e attenzione vengano in futuro dedicate a chi si impegna con passione nella ricerca e nella formazione di futuri educatori e a chi nella scuola italiana investe quotidianamente risorse personali e professionali.

Il lavoro è stato diviso in 7 nuclei tematici corrispondenti a 7 gruppi di lavoro che hanno analizzato aspetti specifici e, a nostro giudizio, pedagogicamente rilevanti del d.l. 137/2008 poi divenuto legge 169/2008. Le tematiche scelte sono state: RAPPORTO SCUOLA-SOCIETA'; INTRODUZIONE DEL MAESTRO UNICO; INTRODUZIONE DELLE COSIDDETTE "CLASSI PONTE"; IL RAPPORTO TRA VOTO IN CONDOTTA, BULLISMO E INTEGRAZIONE SCOLASTICA; IL TEMA DELLA SCUOLA ATEMPO PIENO; COSA CAMBIA ED E' CAMBIATO NELLA FORMAZIONE DEGLI/DELLE INSEGNANTI; COSA CAMBIA CON LA NUOVA LEGGE RISPETTO AI LIBRI DI TESTO.

Ogni gruppo ha lavorato in modo autonomo, scegliendo la forma più adatta a sviluppare la riflessione sui singoli argomenti. Da questo deriva la parziale disomogeneità formale tra le singole parti: alcune sviluppate attraverso singoli saggi brevi, altre presentano un'analisi organica sviluppata attraverso la discussione all'interno del gruppo.

## INDICE

Parte 1. RAPPORTO SCUOLA-SOCIETA'	p. 5;
Parte 2. IL MAESTRO..... UNICO? COME ERA E COME SARÀ	p. 19;
Parte 3. CLASSI-PONTE o CLASSI GHETTO?	p. 28;
Parte 4. VERSO UNA SCUOLA INCLUSIVA? DISABILITÀ, BISOGNI EDUCATIVI SPECIALI E BULLISMO	p. 42;
Parte 5. PERCHE' DIFENDIAMO IL TEMPO PIENO	p. 54;
Parte 6. COSA CAMBIA ED E' CAMBIATO NELLA FORMAZIONE DEGLI/DELLE INSEGNANTI	p. 68;
Parte 7. RIFLESSIONI INTORNO AL LIBRO E AL LIBRO DI TESTO	p. 82.

# Parte 1

## ***RAPPORTO SCUOLA-SOCIETA'***

Manuela Fabbri, Dario Tuorto, Stefania Lovece, Marta Ilardo, Magda Mazzagreci, Clarissa Brigidi, Silvia Demozzi<sup>1</sup>

E di colpo mi sono raffigurato la vita secondo Nonna Marketing: un gigantesco centro commerciale, senza pareti, senza limiti, senza frontiere e senza altro scopo all'infuori del consumo! E la scuola ideale secondo la Nonna: un serbatoio di potenziali consumatori sempre più avidi! E la missione degli insegnanti: preparare gli studenti a spingere eternamente il carrello nell'ipermercato della vita! Finiamola di tenerli lontani dalla società dei consumi! scandiva la Nonna, devono uscire "informati" dal ghetto scolastico! Il ghetto scolastico, così la Nonnina chiamava la Scuola! E l'istruzione si riduceva all'informazione!<sup>2</sup>

Con questo contributo il gruppo di studio su *Scuola e società* si propone di sviluppare alcune riflessioni in merito all'impatto sociale della riforma Gelmini, ai diversi effetti negativi che i recenti interventi del governo in materia di istruzione rischiano di produrre nel breve ma soprattutto nel lungo periodo, condizionando in modo radicale le opportunità di scelta delle famiglie, i modelli educativi, la qualità del servizio pubblico.

Nell'analizzare le implicazioni sociali della riforma abbiamo evidenziato quelle che, a nostro avviso, emergono come contraddizioni palesi, veri e propri effetti perversi che rendono le politiche

---

<sup>1</sup> Manuela Fabbri e Dario Tuorto sono ricercatori presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione, Stefania Lovece è Dottore di Ricerca in Pedagogia e Docente a contratto presso l'Università di Bologna, Marta Ilardo, Magda Mazzagreci, Clarissa Brigidi sono studentesse della Facoltà di Scienze della Formazione, Silvia Demozzi è dottoranda di Ricerca in Pedagogia.

<sup>2</sup> D. Pennac, *Diario di scuola* (2007), trad. it. Di Yasmina Melaouah, Milano, Feltrinelli, 2008, p. 188

governative ideologiche, incongruenti rispetto agli obiettivi che si pongono, inadeguate a fronteggiare le sfide importanti della scuola e della società dei nostri giorni.

### ***1. Il mito della scuola-mercato. La privatizzazione contro l'inclusione***

Il tentativo del governo di riformare il sistema scolastico italiano si iscrive all'interno di un processo più ampio di trasformazione del modello di *governance* dell'istruzione. Va quindi compreso assumendo come riferimento i cambiamenti globali intervenuti nel rapporto tra istruzione, società, economia e politica. Quali sono i modelli teorici-ideologici che muovono le scelte del governo? Quali le trasformazioni che intende perseguire?

La letteratura in materia<sup>3</sup> ci mostra come negli ultimi anni abbia acquistato importanza, a livello internazionale, un progetto di ristrutturazione del sistema scolastico organizzato attorno a due elementi chiave: la decentralizzazione e la privatizzazione. Questo approccio neoliberista nel campo dell'istruzione, figlio delle riforme reaganiane/thatcheriane degli anni '80 e sostenuto oggi dalle correnti della nuova destra (anche religiosa), è ampiamente presente nel dibattito politico e culturale del nostro paese e supporta il tentativo dell'attuale governo di smantellare la scuola pubblica.

Ma andiamo a vedere in concreto come si articola questo progetto. L'assunto di fondo si basa sull'idea che, nel campo dei beni pubblici, l'intervento dello stato sia sempre (quasi sempre) negativo e crei in generale più danni che benefici rispetto all'azione del libero mercato, l'unica in grado di ridurre gli sprechi ed eliminare le posizioni di monopolio delle lobby e dei gruppi di interesse. In particolare nel campo dell'istruzione, secondo le teorie neoliberiste, il governo dovrebbe intervenire direttamente a favore della domanda, assegnando ai genitori dei buoni scuola (o *vouchers*) da poter spendere negli istituti scolastici ritenuti migliori. La presenza del mercato al posto dello stato consentirebbe di innescare un meccanismo di pura competizione tra le scuole che, per migliorare i servizi offerti ed evitare quindi di essere penalizzate, tenderebbero ad attirare gli insegnanti più validi, supportate nella gestione delle spese dalle famiglie (i consumatori). E proprio la difesa degli interessi privati e l'ampliamento delle scelte private in campo educativo diventano l'elemento centrale attorno a cui ruota il progetto di riforma della scuola<sup>4</sup>.

E' bene soffermarsi su questo aspetto, essendo il meccanismo dei buoni scuola una delle più importanti e controverse soluzioni proposte dalle teorie neoliberiste. Come strumento di politica scolastica, i *vouchers* possono favorire l'inclusione e la coesione sociale se utilizzati esplicitamente, all'interno di modello di finanziamento prevalentemente pubblico all'istruzione, per compensare situazioni di svantaggio (in questo caso le famiglie meno abbienti ricevono un supporto per sostenere i figli a scuola e affrontare le diverse scelte di istruzione). Ma, più in generale, le ricerche internazionali ci dicono che, laddove sono stati adottati, ha prevalso un disegno prettamente mercantile. Il buono scuola diventa, in sostanza, uno degli strumenti che accompagnano il progressivo disimpegno dello stato in termini di finanziamento diretto e gestione delle scuole. In un contesto di concorrenza pura, dove le scuole sono libere di stabilire, ad esempio, tipologie contrattuali e livelli di retribuzione degli insegnanti (basate ad esempio su prestazioni individualizzate e minaccia di licenziamento) e dove lo stato è presente esclusivamente come erogatore di risorse economiche alle famiglie delegando autorità e responsabilità finanziaria alle regioni, ai comuni, ai singoli istituti, una politica orientata verso i buoni scuola dovrebbe produrre una massimizzazione dei benefici per tutti gli attori in campo: migliore istruzione per gli studenti e

---

<sup>3</sup> Un'efficace sintesi si ritrova nel testo di Antonio Cobalti, *Globalizzazione e istruzione*, Il Mulino, 2008.

<sup>4</sup> Va ricordato che il meccanismo dei *vouchers*, già largamente diffuso nel contesto italiano, è solo una delle forme di privatizzazione. In altri contesti, quale ad esempio quello statunitense, sul mercato dell'istruzione troviamo ormai da diversi anni anche forme di *home schooling* (istruzione compiuta all'interno del contesto familiare) o di *charter schools* (scuole sotto contratto, formate da organizzazioni no-profit, associazioni di quartiere, insegnanti, ma anche Chiese o imprese commerciali, finanziate con fondi pubblici ma di fatto né dirette né controllate dalle autorità che le sovvenzionano).

innalzamento generale dello standard qualitativo, maggiore scelta anche culturale per le famiglie, profitti elevati per le scuole più capaci, contenimento della spesa pubblica per lo stato. Ma avviene effettivamente questo? E' questa l'evoluzione che ci si può attendere nel caso italiano?

Se si considera come obiettivo da conseguire l'allargamento delle opportunità educative per tutti, la maggior parte degli studi italiani e internazionali sull'argomento sono sostanzialmente concordi nel rilevare come gli approcci basati sulla privatizzazione tendono ad amplificare più che ridurre le disuguaglianze sociali<sup>5</sup>. La scelta di indirizzare le famiglie verso scuole private (o verso soluzioni private di istruzione) ha comportato di fatto vantaggi soprattutto per i ceti più abbienti che continuano ad essere nettamente sovra-rappresentati tra quelli che finiscono per scegliere questa opzione. Inoltre, non va sottovalutato il fatto che la sempre più accentuata autonomia delle scuole private pone seri problemi di controllo sul rischio di pratiche discriminatorie verso studenti problematici o con esigenze particolari. Insomma, l'introduzione di più mercato non è di per sé garanzia di maggiore equità sociale perché potrebbe produrre un meccanismo di auto-selezione dell'utenza. Ma anche rispetto alla qualità (degli studi, dei programmi, delle prestazioni) siamo sicuri che queste scuole siano più produttive e in ragione di ciò vengano scelte dalle famiglie? E' facile constatare come l'area dell'istruzione privata, da sempre presente nel nostro paese, occupi una posizione tutto sommato marginale e, se si escludono alcune eccezioni, non offre il livello di servizi e di garanzie che si ritrovano invece nella media delle scuole pubbliche.

A questo punto c'è da chiedersi se le decisioni dei genitori siano realmente mosse dal criterio mercantile dell'efficientismo e del merito o se, invece di premiare la scuola migliore, scelgano più semplicemente quella che reputano "adatta" ad educare i propri figli. Come è stato acutamente osservato, più che al Fascismo la riforma proposta dal governo vorrebbe far tornare gli orologi indietro all'Ottocento, quando i padri di famiglia avvertivano il disagio per la pluralità di orientamenti culturale tra gli insegnanti dei licei governativi rispetto al monolitismo confessionale di quelli religiosi-cattolici, quando segnalavano il rischio di eccessivo affaticamento dell'alunno, esposto a stimoli cognitivi troppo pressanti per le ristrette esigenze dell'angusta borghesia italiana.<sup>6</sup> Non c'è quindi da sorprendersi se la scuola privata immaginata e sponsorizzata dal governo finisca per assolvere ancora essenzialmente alla tradizionale funzione di parcheggio o scuola di recupero per i figli dei ceti più abbienti che intendono evitare un corso di studi pubblico e controllato. Ma allora perché imporre a tutti il maestro unico? Perché finanziare con soldi pubblici un bisogno particolare?

## **2. La scuola delle tre "I" mancate. Dalla conoscenza all'omologazione.**

L'affermazione del concetto di *società della conoscenza* in Europa è testimoniato da una serie di documenti (Libri Bianchi, trattati, progetti, piani d'azione, ecc.) che si fondano tutti sull'importanza che la conoscenza assume nella società contemporanea come elemento su cui basare sistemi economici, orientamenti e decisioni politiche e soprattutto i sistemi educativi e formativi chiamati a fare dell'Unione «l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica nel mondo»<sup>7</sup>.

---

<sup>5</sup> Si veda, tra gli altri, due articoli comparsi su riviste internazionali: 1) H. Levine (1998), *Educational vouchers: Effectiveness, choice, and costs*, "Journal of policy analysis and management", 17, 3 pp. 373-392; 2) H. Ladd (2002), *School vouchers: a critical view*, Journal of Economic Perspectives, 16, 4, pp. 3-24. E ancora, il dibattito sul sito <http://www.lavoce.info> (interventi di Daniele Checchi e Tullio Jappelli).

<sup>6</sup> Salvatore Cingari, *Più che al fascismo sulla scuola il governo torna all'Ottocento*, Il Manifesto, 8 novembre 2008.

<sup>7</sup> Consiglio Europeo di Lisbona 23 e 24 marzo 2000 - Conclusioni Della Presidenza, disponibili on line: [http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1\\_it.htm#1](http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_it.htm#1). In seguito a tale consiglio si parla della "strategia di Lisbona" per riferirsi alla strategia globale proposta per raggiungere gli obiettivi del programma europeo per l'affermazione della società europea della conoscenza.

Gli elementi maggiormente chiamati in causa nel processo di affermazione di una società europea basata sulla conoscenza sono: l'apprendimento, lifelong e lifewide<sup>8</sup>, di competenze strategiche che permettano ai cittadini della società della conoscenza di affrontare i repentini e continui cambiamenti (che si riscontrano nella vita personale e lavorativa, nelle organizzazioni, nelle istituzioni e nei processi socio-economici), tra cui la più importante sembra essere la meta-cognizione, l'imparare a imparare; il continuo sviluppo e la rapida diffusione in scala globale delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (ICT) che influenza, da un lato, e rende possibile, dall'altro, fenomeni socio-economici (per es. la globalizzazione) legati all'attivazione di relazioni, di comunicazioni e di scambi non più condizionati dai fattori spazio e tempo, ma anche la costruzione di sempre nuova conoscenza; l'affermazione di "nuova cittadinanza" grazie alla quale l'individuo diventa *attore* consapevole e partecipe dello sviluppo e del cambiamento e, soprattutto, della costruzione e della diffusione della conoscenza, nuovo bene immateriale a integrazione o sostituzione di quello materiale.

Per fare in modo che il "passaggio" della società contemporanea alla società dell'informazione e della conoscenza diventi un elemento in grado di condurre la comunità europea a un migliore e più democratico sviluppo economico, politico, sociale, l'Unione suggerisce più volte che è necessario che, in questo processo, si attivino non solo singoli cittadini e istituzioni, ma anche l'intera comunità. Anche le decisioni riguardanti le destinazioni dei Fondi Strutturali hanno visto, nel tempo, un incremento progressivo degli investimenti nei sistemi e negli interventi di istruzione e di formazione, a testimonianza della maggiore attenzione rivolta a questo settore. Viene spesso ricordato che un ruolo importante giocano le trasformazioni del sistema economico indotte dalle nuove tecnologie che devono essere utilizzate non solo per il raggiungimento degli obiettivi dello sviluppo economico e politico, ma anche per promuovere una maggiore equità e giustizia sociale e una migliore democrazia a livello locale e internazionale. Si afferma sempre più la prospettiva di uno sviluppo sostenibile finalizzato alla soddisfazione dei bisogni individuali e a valorizzare le competenze e il lavoro di uomini e donne come "parte integrante" del sistema economico e sociale. I documenti dell'UE invitano tutti gli "attori" che operano nella comunità civile a partecipare attivamente all'azione di sviluppo della comunità: il governo, le istituzioni decentrate, le imprese, i sindacati, il sistema bancario e finanziario, i professionisti, il sistema educativo, formativo e della ricerca e le libere associazioni dei cittadini.

In realtà, ciò che segue a Lisbona in materia di politiche dell'istruzione e della formazione, è un avanzamento "a piccoli passi", fatto di innumerevoli norme tecniche che spesso risultano inutilizzabili sul piano pratico. Sul piano delle politiche dell'educazione e della ricerca i documenti europei del dopo-Lisbona<sup>9</sup> denunciano una certa preoccupazione per il futuro del modello di sviluppo per la costruzione di una società europea della conoscenza e testimoniano lo sforzo diffuso di rilanciarne il progetto educativo e formativo nella consapevolezza del duplice ruolo, sociale ed economico, che i sistemi educativi hanno in questo processo. Da qui un rilancio delle riforme e delle linee d'azione da perseguire, tra cui spiccano quelle di una politica europea per l'apprendimento continuo, per la ricerca e per l'innovazione. Punto di partenza in questa direzione è un progressivo aumento degli investimenti in questi settori e la creazione di spazi unici europei per coordinare le azioni rivolte a integrare le politiche e assicurare il raggiungimento di alti livelli di istruzione, formazione, competenze per un sicuro sviluppo economico, tecnologico, sociale, culturale europeo<sup>10</sup>.

Da un punto di vista più strettamente pedagogico, i documenti dell'UE, in particolare, hanno denunciato il rischio derivante dal neoanalfabetismo e dall'illetteratismo (perdita di competenze

---

<sup>8</sup> Vale a dire l'apprendimento che si estende per tutto l'arco della vita e che abbraccia tutti gli aspetti della vita (che si realizza, cioè, anche al di fuori dei recinti formali dell'educazione e della formazione).

<sup>9</sup> Cfr Comunicazioni della Commissione delle Comunità Europee: rapporti, proposte, relazioni degli anni 2001-2007.

(Visionabili nel portale dell'Unione Europea: [http://europa.eu/index\\_it.htm](http://europa.eu/index_it.htm))

<sup>10</sup> A. Pavan, *Nelle società della conoscenza. Il progetto politico dell'apprendimento continuo*, Armando Editore, Roma, 2008.

dopo qualche anno dall'uscita dalla scuola) che si diffonde nella società contemporanea. Hanno evidenziato, in particolare, che ciò è legato al fatto che la scuola è diventata una sorta di macchina del vuoto, improduttiva. Le conoscenze scolastiche, nel morire rapidamente, cancellano la possibilità di una loro continuità longitudinale: la scuola spaccia competenze di breve durata da consumare rapidamente. Tra le principali cause vi è l'idea di una scuola-fabbrica di apprendimenti nozionistici, di solitudine e incomunicabilità in classe, di separazione dal proprio ambiente di vita. Si denuncia in tutti i casi la necessità di riformare i sistemi scolastici e formativi in ambito europeo ma, abbiamo detto, non si indicano le strategie curriculari e didattiche da adottare per fare in modo che non si perda nel tempo il bagaglio appreso. Sul *come*, quindi, l'Unione lascia all'autonomia e alla responsabilità dei singoli stati tanto l'assetto istituzionale (modello di riforma) quanto l'assetto formativo e didattico (modello di scuola). L'appello e l'auspicio sono per un rapido intervento e cambiamento al fine di arginare la deriva neoanalfabetica che minaccia i servizi formativi e scolastici<sup>11</sup>.

Le riflessioni pedagogico-didattiche sul modello di scuola da promuovere per fare dell'educazione e dell'istruzione validi strumenti per formare il nuovo cittadino della società della conoscenza, suggeriscono di pensare a una scuola che si proponga come luogo in cui si possano sia sviluppare le competenze strategiche richieste dalla società dell'informazione, delle tecnologie, della meta-cognizione e del continuo cambiamento, sia stimolare apprendimento e socializzazione<sup>12</sup> aperti all'ambiente e all'esperienza.

Viene, pertanto, naturale chiedersi: può la scuola "imposta" dalla riforma "Tremonti-Gelmini" condurre alla formazione e all'educazione di queste nuove cittadinanze, identità, culture? Può, se le risorse (economiche, umane, culturali, tecnologiche, ecc.) vengono così drasticamente "tagliate"? Può, se i tempi-scuola vengono così "semplicisticamente" contratti e resi insufficienti? Non è, piuttosto, più lecito ipotizzare un maggior investimento sulle *qualità* (oltre che sulle *quantità*) per favorire un sistema più efficace e più efficiente e maggiormente rispondente alle richieste della società del cambiamento e della conoscenza?

Dopo aver dato un rapido sguardo alle caratteristiche della società attuale come società della conoscenza e alle direttive, ad esse legate, dell'Unione Europea degli ultimi anni, volgiamo lo sguardo alla situazione italiana nel momento particolare dell'attuazione di una delle più discusse riforme della scuola. Quale è la funzione sociale della scuola e in che direzione si muovono i provvedimenti Gelmini? La Costituzione italiana assegna alla società e alla scuola un compito che ha un grosso respiro sociale: rimuovere le barriere che si frappongono al pieno sviluppo delle potenzialità di ognuno e che possono derivare da differenze di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali.

Nel corso degli anni e attraverso l'intervento non sempre omogeneo dei vari governi che si sono succeduti, la scuola italiana ha tentato di farsi carico, lentamente e non senza fatica, di questo compito principalmente tramite due fondamentali, differenti ma coordinate, direzioni di lavoro. Da una parte, la scuola ha attuato politiche miranti alla promozione dell'inclusione sul piano "sociale", inserendo gli allievi disabili nella scuola di tutti affiancandoli con figure specifiche di sostegno, cercando di rimuovere l'handicap derivante da svantaggio sociale, allungando i tempi del servizio scolastico ecc., nella logica del "non uno di meno". D'altra parte, la scuola italiana, che proveniva dall'esperienza del modello unico del periodo fascista, si è impegnata ad assicurare progressivamente al suo interno la difesa e la valorizzazione della molteplicità dei punti di vista, della pluralità culturale, della differenza delle posizioni valoriali, politiche, religiose che contrassegna una scuola che intende davvero essere pubblica.

L'elemento che più denota questa volontà della scuola italiana di rappresentare un modello formativo plurale e multiculturale è l'introduzione di più figure di docente con pari dignità al fianco del maestro unico che prima dirigeva da solo la classe in molti ordini scolastici. Tale scelta, di per

---

<sup>11</sup> F.Frabboni, *Società della conoscenza e scuola*, Erickson, Trento, 2005.

<sup>12</sup> Le "sfere" centrali dell'educazione secondo l'ottica di matrice problematici sta. Cfr. L. Guerra (a cura di), *Educazione e tecnologie. I nuovi strumenti della mediazione didattica*, Ed Junior, Bergamo, 2002, pp. 7- 26.

sé difficile e coraggiosa, tant'è vero che non molte nazioni europee sono state in grado di assumerla, ha di fatto consentito di introdurre nella scuola italiana, con tutte le sue contraddizioni, un clima di collegialità, dialetticità, incontro/confronto tra posizioni e punti di vista diversi, consentendo alla scuola pubblica di rappresentare in maniera più adeguata la complessità e la diversità del contesto sociale di riferimento.

I provvedimenti Gelmini (che riprendono strutturalmente la legge n.53/2003 della Moratti) appaiono rinunciare al dettato costituzionale, anzi presentano non pochi motivi di contrasto con i compiti di intervento che la costituzione stessa affida alla scuola. Lo fanno in un momento in cui nella nostra società esplose la diversità e, in parallelo, la consapevolezza socioculturale della diversità stessa e del suo essere caratteristica sia delle realtà di provenienza migratoria, sia delle realtà autoctone. Il fenomeno della diversità, infatti, non riguarda esclusivamente il rapporto con le persone che, per svariati motivi, si vedono costrette a migrare, legalmente o illegalmente, con tutte le incertezze e le precarietà esistenziali, sanitarie ecc. che una tale situazione comporta. Esso interessa a fondo anche la società dei non migranti, riguardando ad esempio, le diversità di usi, di abitudini culturali, di mode, di scelte politiche e alimentari ecc., facendo emergere molteplici culture e sottoculture che, in modo crescente, contraddistinguono, colorandole e arricchendole di sapori inediti, le società di tutto il mondo.

In questo contesto, i provvedimenti Gelmini invece di cercare di agevolare i processi dell'integrazione sociale, dell'inclusione delle fasce più deboli delle popolazioni, dell'avvio di forme di dialogo positivo tra differenti punti di vista, sembrano puntualmente introdurre elementi di rottura e di contraddizione, e questo perché:

- riducono drasticamente le risorse per la scuola dell'inclusione, riducendo il numero degli insegnanti e del personale ausiliario, così come dei plessi scolastici delle zone periferiche; adottando criteri restrittivi riguardo alle tipologie di disabilità per le quali prevedere figure di sostegno; limitando la quantità ma anche la qualità dei tempi scolastici;
- propongono la figura di un maestro, tuttologo e omologante, con la duplice conseguenza di ridurre inevitabilmente la qualità disciplinare dell'insegnamento, non essendo sostenibile che ogni docente possa diventare improvvisamente specialista in tutti gli ambiti del sapere e di avviare una omologazione culturale causata dalla impossibilità di avere scambi dialettici all'interno del team docente. Questa scelta va chiaramente nella direzione di un pensiero unico, di un modello unico di cultura, di un modello unico di società.
- reintroducono i meccanismi selettivi della scuola tradizionale, basati sul voto, sulla bocciatura, sulla competizione tra studenti dal rendimento scolastico di diversa qualità: in definitiva, tra studenti provenienti da classi sociali diverse. La scuola della Gelmini è, di fatto, la scuola denunciata da Don Milani: quella che scarica le responsabilità dell'insuccesso sullo studente, sul bullo, sul lento, sul diverso; in altre parole sui "deboli" della società.

La scuola della Gelmini è ancora quella delle tre "i" di Berlusconi: Internet, Inglese, Impresa. Ma con poche risorse per le tecnologie, ancora meno per l'inglese e un atteggiamento solo supino verso il mercato del lavoro, altro che educazione all'imprenditorialità (quella della I di impresa...). È questo in un momento in cui bisognerebbe investire in creatività e cooperazione, in cui di fronte alla crisi finanziaria sarebbe necessario sostenere la crescita di tutta la società e non solo far prevalere i più competitivi. In un momento in cui la società della conoscenza potrebbe, se ben interpretata da una scuola veramente 'di tutti', assicurare il pieno sviluppo delle potenzialità individuali di ogni cittadino.

### ***3. La scuola dei tagli e la qualità finita a pezzi.***

La finalità economica sottesa alla riforma della scuola reca con sé conseguenze che vanno a minare la stabilità di alcuni capisaldi della società italiana. Si prospetta, infatti, una lenta ma significativa riorganizzazione della vita privata nonché collettiva dei cittadini, dalla loro vita familiare e lavorativa a quella sociale, con particolari ricadute sulla condizione delle donne, dei bambini e delle bambine.

Si pensi, per fare un esempio, alle conseguenze legate alla “novità” del maestro unico, all’eliminazione – quindi – della collegialità tra docenti e alla cancellazione e/o riformulazione del tempo pieno. Prima dei provvedimenti Gelmini, il tempo scolastico consisteva di cinque giorni di otto ore ciascuno e di due insegnanti per classe: che fosse mattina o pomeriggio si trattava di un tempo in cui “si faceva scuola”, nato e voluto a seguito di fondamenti pedagogici oltre che per venire incontro all’aumento e alle esigenze delle donne lavoratrici (Cfr. Gruppo “Tempo Pieno”). La nuova legge, invece, prevede sei giorni di scuola da quattro ore ciascuno (o cinque da cinque ore) con un insegnante unico e la cancellazione della possibilità di stare a scuola più a lungo. O meglio, “per diverse esigenze delle famiglie...”<sup>13</sup>, la possibilità ci sarà... ma, a quanto pare, solo per chi “se la potrà permettere”. Il nuovo tempo scuola, che potremmo definire – per rimanere sulla scia del linguaggio gelminese - “unico”, non è più pieno, ma, piuttosto, *da riempire in qualche modo*, da estendere e gestire per coprire quell’arco di tempo in cui i genitori (e soprattutto le mamme) lavoratori non possono prendersi cura dei propri figli. I bambini e le bambine che non potranno, infatti, andare a casa a mangiare (perché non è vero, come diceva Don Milani, che tutti i bambini sono uguali: alcuni sono più uguali degli altri) rimarranno a scuola (laddove il servizio è concesso) e saranno “badati” da un operatore non meglio definito (il che per alcuni genitori può andare bene pur che il figlio sia al sicuro). I bambini e le bambine, invece, più fortunati (ma anche in questo caso ci sarebbe da discutere) una volta finiti i compiti, saranno impegnati in mille attività; gli altri, come è prevedibile, resteranno in strada o davanti alla televisione. Questo è lo scenario che si prospetta: una minaccia piena alla scuola pubblica quale luogo di incontro e di scambio tra bambini e bambine, di confronto e integrazione tra diversità. La scuola si trova così a non integrare più lo spazio domestico nelle sue funzioni educative e sociali, ma finisce, nei casi peggiori, per rappresentare un vero e proprio attacco alle donne che sono chiamate a scegliere tra l’emancipazione e il dovere materno. Il servizio di doposcuola, infatti, non ha niente a che vedere con il valore educativo e sociale insito nella logica del vecchio tempo pieno: si tratta di una sorta di “babysitting” (se vogliamo anche offensivo nei confronti degli insegnanti laureati che si troveranno ad erogarlo), un servizio di sorveglianza che, in un qualche modo ancora oscuro, dovrà essere a carico degli enti locali e la cui garanzia di qualità appare dubbia e fumosa. E non si esclude, per di più, la necessità economica di passare a dei servizi di “doposcuola a pagamento” dove i genitori si troveranno “a pagare di più per avere di meno”.

Per continuare sulla linea dell’analisi della Riforma e di alcune conseguenze concrete ai danni di un assetto sociale democratico ed assistenziale per la cui realizzazione intere generazioni di italiani si sono battute, gettiamo un veloce sguardo ad un Disegno di Legge (n. 953 presentato il 12 maggio 2008 dal sottosegretario Valentina Aprea) passato abbastanza sotto silenzio. Si tratta di “*Norme per l’autogoverno delle istituzioni scolastiche; libertà di scelta educativa delle famiglie; riforma dello stato giuridico dei docenti*”. Di tale proposta, per la verità, l’unica cosa che si capisce è che è quasi la fotocopia di quella dell’era Moratti mai andata in porto. In particolare, in primo piano è lo strano concetto di autonomia che “giace” dietro a quello di “autogoverno”. Sappiamo bene cosa intenda il Governo quando parla di “scuola dell’autonomia”: dietro agli specchietti del sistema formativo integrato e della promozione di una scuola il più possibile integrata con il suo territorio (tutti aspetti pedagogicamente più che fondati ma che richiedono anche dei costi a livello economico) ci sono meno investimenti da parte dello Stato, ovvero una “scuola economicamente più leggera”. Lo scenario che si prospetta, tutt’altro che avveniristico, è quello di un passaggio alle “scuole

---

<sup>13</sup> Nella Regione Emilia Romagna il Tempo Pieno è presente nell’80% delle scuole. Come farà il Governo - nello specifico gli enti locali - con i tagli previsti a garantire il servizio?

fondazione” che vede la partecipazione dei privati a sovvenzionare le singole istituzioni. La “sussidiarietà”, invece, quale intervento dello Stato, sarà attuata laddove (e solo se) strettamente necessario. Non ci vuole molto per comprendere la deriva verso cui porta la proposta: la scuola pubblica si trasforma, laddove possibile, in senso privatistico, prefigurando (per non parlare del conservatorismo ideologico sotteso) uno scenario di scuole-azienda in competizione tra loro per accaparrarsi il maggior numero possibile di genitori-azionisti (che finanziano il mantenimento della scuola-fondazione) e di genitori-clienti (che mandano i propri figli alla scuola-fondazione). In questa logica di mercato tutto si acquista e si consuma, anche l'istruzione... non più diritto civile fondamentale ma privilegio d'élite a consumo. E la qualità? Bè, questa è un'altra storia...

#### **4. Qualità non fa rima con cultura della complessità**

La riforma della scuola pubblica italiana si inserisce pienamente in un preciso percorso politico di impoverimento culturale. Il governo giustifica i tagli alla scuola senza troppe parole: in Italia si presenta da tempo la necessità di risparmiare e di alleggerire le spese dello Stato, quindi, perché non iniziare proprio da quella istituzione spendacciona che ancora si prefigge di garantire un accesso a tutti all'istruzione e alla cultura?

Il compito particolarmente difficile di cui si è incaricata la neo ministra dell'istruzione Mariastella Gelmini è migliorare la qualità e la disciplina della scuola tagliando i costi che la riguardano. Forse, dal punto di vista logico, sarebbe più corretto riformulare l'assunto: dal momento che la qualità della scuola, in Italia, è un problema sia di tipo finanziario che di ordine politico, qual è il modo migliore per eliminare il lusso e il privilegio di “imparare a ragionare” se non quello di liquidare gli organi che si incaricano a fatica di farlo?

In una società sempre più complessa, conflittuale e problematica, che richiede di essere cittadini attenti e presenti, la soluzione del governo si esaurisce in un ritorno strategico al passato. Gli anni Cinquanta e Sessanta come età dell'oro, la scuola del passato per i problemi del presente. Questa soluzione contraddittoria è ancora più chiaramente fallace quando iniziamo a ragionare in termini concreti e ad analizzare i punti salienti della riforma. Scopriamo che maestro unico, classi ponte, voto in condotta sono solo sterili ricette prive di alcun ragionamento di tipo pedagogico e didattico: sia perché supportate da brevi e incomplete analisi che sembrano più giustificazioni che argomentazioni, sia perché non esistono né teorie pedagogiche che le sostengono, né esperienze didattiche che le confermano.

Se la società di oggi è complessa, ne deriva che anche l'insegnamento è più difficile e richiede una professionalità docente che abbia un profilo più articolato e più specializzato (la facoltà di Scienze della formazione primaria prepara i futuri maestri e le future maestre che si qualificano in ambiti diversi). Che valore educativo può avere un maestro unico che è obbligato a trattare superficialmente tutte le materie (dall'aritmetica all'educazione all'immagine, dalla lingua straniera all'informatica), quando si è specializzato all'università in un ambito preciso e quindi si troverà ad approfondire solo quelle discipline per le quali prova un personale interesse? La pluralità degli insegnanti garantisce invece che ognuno parli dei temi che gli stanno a cuore, che conosce a fondo, e per la cui presentazione è anche riuscito a elaborare tecniche didattiche efficaci e coinvolgenti<sup>14</sup>. Che qualità ci può essere in una pratica educativa che svantaggia la scuola pubblica e quindi il diritto di tutti allo studio, e che pone drasticamente fine a tutte quelle attività laboratoriali, di collaborazione col territorio, di integrazione che hanno fatto sì che la scuola primaria italiana fosse, nelle statistiche internazionali, tra le prime della classifica per i risultati educativi e didattici raggiunti?

Questa contraddizione, facilmente celata ai non addetti ai lavori, tra una didattica attenta alla complessità del presente e una scuola delle semplici soluzioni è facilmente riconoscibile da tutti

---

<sup>14</sup> G. Petter, *Cinque buone ragioni per non tornare al maestro unico*, Rivista di Psicologia contemporanea, marzo-aprile 2009

coloro che all'interno dell'Università di Scienze della Formazione si occupano dello studio e dell'analisi del sapere pedagogico. Con questa riforma assistiamo ad un vero e proprio scollamento tra la realtà universitaria ed i suoi insegnamenti e la realtà educativa della scuola che si vorrebbe promotrice di una didattica semplicistica e retrograda. Mentre all'Università si insegna e si studia, secondo le più accreditate teorie pedagogiche, che la scuola dovrebbe essere territorio di crescita personale, di educazione alla convivenza e alla democraticità come di studio rivolto alla formazione di un pensiero critico e plurale, la realtà scolastica rischia di impoverirsi sia a livello culturale che a livello organizzativo. Questo processo di cambiamento, ancora piuttosto celato, ma politicamente in atto da tempo vuole ridurre l'educazione ad ossequiosa riproduzione dei (dis)valori dominanti e la formazione libera e democratica ad una occasione pressoché irrealizzabile.

Alcuni degli intenti pedagogici fondamentali di chi vive e lavora quotidianamente nel mondo educativo sono sia promuovere nei bambini e negli adolescenti un pensiero il più possibile estraneo a stereotipi e pregiudizi, sia favorire un atteggiamento che riconosca la complessità e la dinamicità sociale. I principali obiettivi della nuova riforma invece, spingendosi dalla parte opposta degli studi e delle pratiche pedagogiche contemporanee, tracciano il terreno per la creazione di una scuola che possa apparire ordinata e rigorosa, ma lontana dal mondo in cui crescono i bambini di oggi.

È evidente che questa riforma rispecchia le intenzioni di un governo che si identifica portatore di una modernizzazione reazionaria in un paese vecchio mentalmente e provinciale culturalmente. Nella nostra Bella Italia, dove manifestazioni di razzismo ed episodi di violenza verso tutte le diversità e le minoranze, sono all'ordine del giorno, la scuola dovrebbe svolgere una funzione sociale di primaria importanza, se, come afferma Dewey, il fine della società è quello di assicurare lo sviluppo pieno dei suoi componenti, di promuovere la formazione di personalità integre e autonome, felici e libere<sup>15</sup>. Invece, accade proprio il contrario. La scuola, per i nostri politici, è un impiccio, un'istituzione scomoda nella quale ancora ci si ostina non solo a fornire una formazione intellettuale, ma soprattutto ci si pone l'obiettivo di equipaggiare i bambini di valori culturali e civili. E come dichiara lo scrittore Pennac: "a scuola occorrerebbe suscitare curiosità senza trasmettere certezze"<sup>16</sup>. Una scuola costituita secondo questi principi è inconciliabile con le intenzioni semplificatrici della riforma Gelmini. Intenzioni certamente anche economiche, ma che nascondono subdoli intenti di assoggettamento mentale dei cittadini e che auspicano il ritorno ad una società ordinata in cui le possibilità tornano ad essere privilegi.

### *Riferimenti bibliografici*

Borghi L. (1951), *John Dewey e il pensiero pedagogico contemporaneo negli Stati Uniti*, Firenze, La Nuova Italia.

Cobalti A. (2008), *Globalizzazione e istruzione*, Il Mulino.

Levine H. (1998), *Educational vouchers: Effectiveness, choice, and costs*, "Journal of policy analysis and management", 17, 3 pp. 373-392;

Ladd H. (2002), *School vouchers: a critical view*", Journal of Economic Perspectives, 16, 4, pp. 3-24.

Mantello M. (2008), *Il familismo amorale della scuola-azienda*, in "Micromega", n. 6.

Pennac D. (2008), *Diario di scuola*, Milano, Feltrinelli.

Pelanda D. (2008), *Dopo la Gelmini, la scuola pubblica sotto l'assedio del sottosegretario Aprea*, in "Criticamente. Per un'informazione consapevole", <http://www.criticamente.it/index.html>

---

<sup>15</sup> L. Borghi, *John Dewey e il pensiero pedagogico contemporaneo negli Stati Uniti*, Firenze, La Nuova Italia, 1951, p. 17

<sup>16</sup> A. Gnoli, *Daniel Pennac: "Ma ai ragazzi serve autorità morale non 7 in condotta e grembiule inamidato"*, La Repubblica, 5 settembre 2008

Progetto di legge: 953/2008 Aprea, "*Norme per l'autogoverno delle istituzioni scolastiche e la libertà di scelta educativa delle famiglie, nonché per la riforma dello stato giuridico dei docenti*"  
Petter G. (2009), *Cinque buone ragioni per non tornare al maestro unico*, Rivista di Psicologia contemporanea, marzo-aprile 2009  
Zerbino M. C. (2008), *C'era una volta la scuola pubblica* in "Micromega", n. 6.

## Parte 2

# IL MAESTRO..... UNICO? COME ERA E COME SARÀ

Federico Muratori, Michela Grazia, Martina Di Patrizi, Ira Vannini<sup>17</sup>

### 1. Un tuffo nel “passato”? La Riforma gentile del 1923

La riforma Gentile<sup>18</sup> è stata caratterizzata dai principi liberali e conservatori caratterizzanti il periodo fascista: il rafforzamento del carattere selettivo nell'organizzazione scolastica e dell'insegnamento di materie umanistiche a discapito di quelle scientifiche seguiva l'obiettivo del regime di creare i futuri quadri di una nuova Italia. I programmi delle cinque classi elementari, ispirati all'ideologia dell'idealismo e polemici con lo spirito positivista, si richiamano al concetto di "patria-nazione" secondo i principi di uno *stato etico*. Ed ecco che l'interesse politico prende il sopravvento sull'interesse pedagogico.

Improntare la scuola su un modello “militaresco” contribuì a fascistizzare tutto il campo dell'istruzione e dell'educazione, ovvero gli obiettivi erano quelli di trasformare gli insegnanti in fedeli servitori dello stato e far sì che l'ambiente scolastico potesse integrare ed affiancare l'irreggimentazione degli studenti in organizzazioni giovanili fondate sullo slogan: «credere, obbedire, combattere».

Un ultimo passo per conseguire l'opera di fascistizzazione della scuola fu quello di omologare i libri di testo: per le elementari era prevista l'adozione del libro di testo unico (1928), mentre tutti gli altri ordini scolastici dovevano adeguare tutti i propri manuali secondo le direttive del governo. Fu infine imposto l'obbligo del giuramento di fedeltà al regime agli insegnanti di ogni ordine e grado, compresi quelli universitari.

Il fine ultimo del regime era quello di formare cittadini propensi a dare il proprio consenso al regime stesso, e fondamentalmente una delle armi più potenti era proprio la formazione di menti ancora giovani e non ancora critiche, da conseguire anche con la privazione della possibilità di ricevere educazioni alternative a quelle proposte dallo stato. Furono perciò conservatorismo, autoritarismo e classismo i concetti fulcro della riforma scolastica gentiliana.

In questa prospettiva, per Gentile – teorico dell'Idealismo – il maestro era il sacerdote, l'interprete, il ministro dell'essere divino, colui che incarnava lo *spirito* stesso e l'allievo doveva dunque subordinarsi all'ascolto del maestro per diventare anche lui *spirito* e farsi autonomo. Quindi il maestro, per trasmettere il sapere, non doveva attenersi ad alcuna didattica programmata, ma affrontare questo compito sulla scorta delle proprie risorse interiori.

Non è possibile in questa sede approfondire nei suoi aspetti filosofici più complessi la visione gentiliana del rapporto tra insegnante e allievo, tuttavia è qui importante sottolineare la caratteristica prettamente vocazionale che veniva attribuita alla funzione docente nella scuola, dove l'insegnante si trovava di fatto solo a rispondere alle richieste di un'educazione di regime, senza alcuno

---

<sup>17</sup> Ira Vannini è ricercatrice presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione, Federico Muratori, Michela Grazia, Martina Di Patrizi sono studenti della Facoltà di Scienze della Formazione.

<sup>18</sup> Cfr. Giacomo Cives (a cura di), *La scuola italiana dall'Unità ai nostri giorni*, Firenze, La Nuova Italia, 1990, pp. 120-126, 221-224.

strumento autenticamente professionale e senza la possibilità di esercitare il proprio pensiero critico.

Come se non bastasse, le aspettative nei confronti degli insegnanti aumentarono ancora di più nel momento in cui furono introdotti dalla riforma gli abbinamenti di materie (come storia e filosofia, matematica e fisica). La motivazione teorica ed ideologica, presentata da Gentile nella sua dichiarazione al Consiglio Superiore, era che diminuire il numero di insegnanti per classe permetteva di aggirare il «pericolo del dissidio, della frammentarietà e dello sparpagliamento incompasto ed inorganico della cultura»; la motivazione pratico-economica era invece il risparmio di salari per l'organico scolastico. In sostanza però questi abbinamenti non erano al passo coi tempi storici: non era infatti prevista una formazione accademica adeguata affinché gli insegnanti potessero essere abbastanza preparati per affrontare in modo competente l'insegnamento di due o più materie.

## **2. Passi avanti verso la democratizzazione (dal 1971 al 1985)**

Prima degli anni '70, la scuola elementare non conosceva la collegialità.

La progressiva scomparsa dell'insegnante "unico" inizia nel 1971<sup>19</sup>, con la nascita della scuola a tempo pieno nella quale l'insegnante unico viene sostituito dalla coppia: il doppio organico. E' questo un momento molto importante nella storia della scuola italiana, in quanto ad un intento democratico legato alla possibilità di offrire "più scuola" a tutti i bambini, si connette anche l'intento di una gestione democratica e partecipata tra gli insegnanti all'interno della scuola.

L'apertura ufficiale della gestione collegiale avviene con il D.P.R. 31/05/1974 (decreti delegati); con esso nascono il Collegio dei Docenti e il Consiglio di interclasse. Tra le competenze fondamentali di questi organi vi è quella della programmazione educativa e didattica.

Nello specifico, il Collegio Docenti ha il compito di adeguare i programmi di insegnamento a specifiche esigenze ambientali, di favorire il coordinamento interdisciplinare, di valutare periodicamente l'andamento dell'azione didattica per verificarne l'efficacia in rapporto agli obiettivi programmati, di individuare i mezzi per ogni possibile recupero, anche con l'aiuto di specialisti che operano in modo continuativo nella scuola<sup>20</sup>.

Il Consiglio di interclasse riunisce in gruppi più ristretti i docenti per agevolare ed estendere i rapporti reciproci tra docenti, genitori, alunni; esso cura in particolare la programmazione didattica e – insieme al Collegio Docenti – evidenzia l'importanza di un'azione collegiale all'interno della scuola, dove l'insegnante non sia solo di fronte alla didattica e alla valutazione, ma costantemente posto in situazioni di confronto e negoziazione con gli altri colleghi.

La definitiva consacrazione della programmazione educativa e didattica, connessa ad un'idea di scuola democratica e di insegnante come professionista che agisce in sinergia con i colleghi, avviene poi con la Legge del 4 agosto 1977, n. 517, legge che rinnova la nostra scuola su molti fronti: la programmazione, la valutazione formativa e sommativa, l'integrazione a favore degli alunni con disabilità, la promozione della formazione degli insegnanti.

Infine, con i Nuovi Programmi della scuola elementare del 1985 (che verranno pienamente applicati con la Riforma degli ordinamenti del 1990) scompare definitivamente l'insegnante unico dalla classe che passa il testimone dell'unitarietà dell'insegnamento ai docenti del cosiddetto *modulo*. La nuova organizzazione prevede un team di 3 docenti su 2 classi (oppure di 4 docenti su 3 classi); se a questi insegnanti si aggiungono altre figure (docente di lingua straniera, di sostegno, di religione,...) appare evidente come alla programmazione collegiale non possa che essere dato un posto di assoluta preminenza: essa diviene l'unica e sola garante dell'unitarietà dell'insegnamento.

---

<sup>19</sup> Per questa parte, cfr. D. Ghelfi, L. Guerra, *La programmazione educativa e didattica*, Firenze, La Nuova Italia, 1993, pp 9-22.

<sup>20</sup> Con l'istituzione dell'autonomia scolastica, nel 1999, tutte queste importanti funzioni ricadranno all'interno del Piano dell'Offerta Formativa.

### 3. Nuovi programmi del 1985: un importante punto di svolta.

«La scuola primaria è impegnata a conoscere e valorizzare le attitudini personali... ma è dovere della scuola evitare che le diversità si trasformino in difficoltà d'apprendimento e problemi di comportamento, poiché ciò prelude a fenomeni di insuccesso scolastico e poi a disuguaglianze sul piano sociale e civile»<sup>21</sup>.

Il testo dei Programmi del 1985 esprime chiaramente il principio democratico dell'istruzione di base: valorizzare le differenze, ma evitare che si trasformino in disuguaglianze; favorire lo sviluppo delle potenzialità personali, ma assicurando la sostanziale equivalenza dei risultati rispetto alle competenze di base; personalizzare certi traguardi, ma garantire quelli comuni attraverso l'individualizzazione.

Secondo quanto afferma Baldacci<sup>22</sup>, la scuola deve soddisfare tre istanze formative:

1. la *qualità* dell'istruzione. Il compito irrinunciabile della scuola è infatti quello dell'alfabetizzazione primaria, finalizzata all'acquisizione degli strumenti culturali basilari, e dell'alfabetizzazione secondaria. Il fine dunque è quello di realizzare una qualità più elevata degli apprendimenti scolastici per preparare l'uomo della società futura ad essere cittadino;
2. l'*uguaglianza* delle opportunità formative. La scuola deve essere "democratica", cioè garantire a tutti almeno le competenze fondamentali, cruciali per assicurare la pari dignità intellettuale, etico-sociale e politica delle persone;
3. la *valorizzazione* delle differenze personali. La scuola ha anche il compito di promuovere le differenti potenzialità individuali, in vista di una realizzazione e valorizzazione dei diversi generi di talento.

Analizzando le tre istanze, e collocandole nel contesto storico-culturale attuale, si evidenzia che il compito prioritario della scuola oggi è quello di garantire a tutti gli alunni il saldo possesso delle competenze di base, cruciali per l'accesso a una dimensione di cittadinanza attiva. In questo senso, mantiene un ruolo centrale la categoria didattica dell'individualizzazione, cioè una prospettiva didattica capace di differenziarsi in risposta ai bisogni individuali di ogni singolo alunno per portare tutti a raggiungere buone competenze di base. In questo quadro, la personalizzazione, cioè la valorizzazione dei talenti personali, rappresenta una strategia complementare alla prima e ad essa subordinata. L'individualizzazione infatti la si può integrare e completare, ma non soppiantare, altrimenti si corre il rischio che le diversità tra gli alunni si trasformino in disuguaglianze all'interno del contesto sociale.

### 4. Che cosa cambia con la Riforma Moratti (L. 53 del 2003 e D.leg. 59 del 2004)

La Riforma Moratti del 2003 viene profondamente a modificare la prospettiva teorico-pedagogica della Riforma della scuola primaria del 1990. Vediamone alcuni aspetti fondamentali.

- La PROPOSTA delle U.d.A. (Unità di Apprendimento)

Con le U.d.A. gli insegnanti hanno un monte ore prestabilito in cui organizzare l'attività didattica. Ogni argomento deve essere svolto unicamente restando entro i termini delle 33 ore. Inoltre, il termine "Unità di Apprendimento" tende a spostare l'accento sull'apprendimento dell'allievo e, in un'ottica di personalizzazione, ad enfatizzare di meno la responsabilità didattica dell'insegnante.

- INDIVIDUALIZZAZIONE vs PERSONALIZZAZIONE

Nei Programmi dell'85 si puntava prima all'individualizzazione e poi alla personalizzazione, mentre con la Riforma Moratti si punta solo alla personalizzazione. Con l'individualizzazione le

<sup>21</sup> Dalla Premessa dei "Programmi della Scuola Primaria" del 1985.

<sup>22</sup> Baldacci M., *Personalizzazione o individualizzazione?*, Trento, Erickson, 2005, pag. 12-15.

differenze dei percorsi di ognuno rappresentano una strategia per il raggiungimento di traguardi formativi comuni per tutti, mentre la personalizzazione è intesa come diversificazione delle mete formative volte a favorire la promozione delle potenzialità individuali; come si è detto, per evitare che le diversità degli alunni si trasformino in disuguaglianze, quest'ultima dovrebbe rappresentare una strategia complementare alla prima e ad essa subordinata, altrimenti si corre il rischio che la scuola abdichi rispetto al sua funzione di fornire quegli strumenti intellettuali che consentono a tutti di agire come cittadini.

#### - Il MONOENNIO

Il primo anno di scuola primaria è raccordato con la scuola dell'infanzia e teso al raggiungimento delle strumentalità di base. A questo vengono aggiunti i due successivi periodi didattici biennali.

Tutta la didattica sembra essere organizzata per rispettare i tempi programmati. Ma dato che i bambini sono tutti diversi, sia per caratteristiche personali sia per condizioni sociali di ingresso, l'insegnamento non dovrebbe tenere conto dei tempi d'apprendimento di ciascuno? E se i tempi sono già prestabiliti, come si riuscirà ad andare incontro alle reali esigenze di ciascun bambino?

Si evidenzia il rischio di un monoennio inadatto a rispettare i tempi di apprendimento di ciascun bambino e a consentire un effettivo ed armonico raggiungimento delle strumentalità di base da parte di tutti i bambini, ben più facilitati invece da un ciclo iniziale biennale, con tempi più distesi e adatti a far sintonizzare il bambino con i ritmi della scuola elementare.

- la visione di un bambino "PROTESO SU SE STESSO", che deve diventare ultra competente e produttore, mettendo al primo posto competenze connesse ad una cultura tecnocratica ed efficientista data dall'introduzione delle "3 I": inglese (dalla prima elementare), informatica e impresa, volte fondamentalmente alla formazione di "produttori" anziché di veri e propri cittadini.

#### - il PORTFOLIO dell'alunno

La legge 53/2003 prevede la predisposizione di un libretto personale dell'alunno fin dalla scuola dell'infanzia ("Documentazione relativa al processo educativo ed in particolare dell'autonomia personale del bambino, realizzato con la collaborazione delle famiglie."). Tale documentazione serve per programmare una didattica adeguata al soggetto o per "etichettarlo" in base a giudizi precedenti? Quale organizzazione collegiale e progettuale per evitare questo rischio?

L'introduzione del portfolio ha creato notevoli dibattiti e confusioni nella scuola primaria: il rischio di un uso distorto di tale strumento ai fini della valutazione dei bambini è elevato, soprattutto in un contesto scolastico come quello italiano dove manca un'autentica e competente cultura della valutazione tra i docenti.

In questo nuovo quadro legislativo, la pista intitolata all'uguaglianza degli esiti formativi è eliminata dall'orizzonte della scelta o ridotta a mera esigenza di uniformazione («riduzione forzata a un'unità omogenea e uniforme tipica delle culture e delle appartenenze chiuse e totalizzanti»<sup>23</sup>).

Le strade prospettate sono solo due: l'individualizzazione, dipinta a tinte fosche, e la personalizzazione di cui si parla in maniera positiva, ma generica, con una insufficiente articolazione logico-concettuale e fornendo indicazioni unilaterali ed astratte.

Manca la terza via che cerchi una combinazione tra l'esigenza di valorizzare le differenze e quella di valorizzare l'uguaglianza degli esiti rispetto alle competenze fondamentali.

Scompare dal testo programmatico l'importanza di garantire una democrazia dei risultati scolastici, di dotare tutti delle competenze di base.

Seguendo ancora il pensiero di Baldacci<sup>24</sup>, la valorizzazione delle diversità, delle potenzialità individuali, senza la parallela cura dell'uguaglianza dei risultati circa le competenze fondamentali,

---

<sup>23</sup> Da "Raccomandazioni per l'attuazione delle Indicazioni Nazionali" del 2003, -Valorizzare le differenze-, pag 18.

<sup>24</sup> Baldacci M., *Op. cit.*

corre il pericolo di dar luogo a forme di disuguaglianza degli esiti formativi che si tradurrebbero in disparità delle *chance* di vita.

Senza la connessione con l'uguaglianza formativa, la valorizzazione delle potenzialità personali risulta astratta e tende a degenerare in forme pedagogicamente inadeguate. C'è di fondo una visione naturalistica che fa corrispondere i diversi talenti a doti naturali innate negli individui e dunque immodificabili; vengono ignorati i fattori culturali e i condizionamenti sociali che pesano sullo sviluppo delle varie forme di intelligenza (per esempio sullo sviluppo dell'intelligenza linguistica pesa fortemente la qualità dell'ambiente linguistico familiare). In questa maniera, gli obiettivi didattici corrono il rischio di essere definiti in funzione dei livelli d'ingresso del bambino e interpretati come segni delle sue possibilità innate, invece che come il prodotto della sua storia sociale. In tale prospettiva, la scuola finisce per essere giustificata nel momento in cui rafforza disparità che hanno spesso la loro radice in condizionamenti sociali patiti dal bambino, mentre il suo compito dovrebbe essere quello di fornire un'occasione per affrancarlo dal peso di questi.

### **5. Le Indicazioni Nazionali per il curricolo 2007 (D.M. 31 luglio 2007)**

Con il ministro Fioroni, il disegno complessivo di riforma della Moratti (mai applicato complessivamente per mancanza di copertura finanziaria) viene posto tra parentesi e vengono fornite alla scuola nuove indicazioni per la definizione del curricolo nelle scuole dell'infanzia e nel primo ciclo dell'istruzione (fino alla classe III della scuola secondaria di I grado).

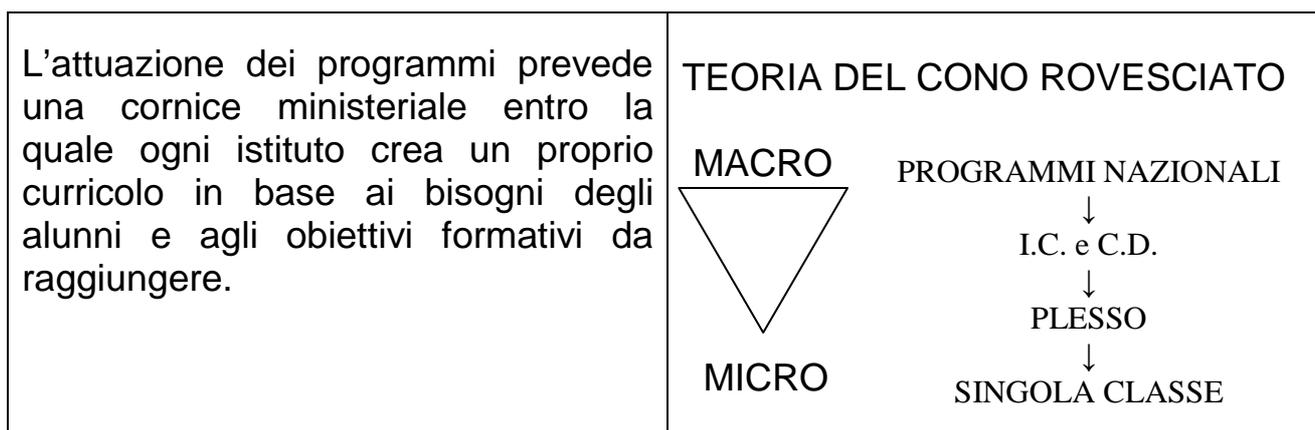
La prospettiva teorico-pedagogica che fa da sfondo al testo di Fioroni riporta in primo piano i valori di una scuola democratica. Nelle Indicazioni si parla di sviluppo armonico della persona, intesa come cittadino attivo nella società e che necessita di una scuola capace di garantire a tutti buoni strumenti intellettuali di base attraverso una didattica diversificata in funzione delle esigenze di ciascuno. Viene dunque restituita importanza alla direzione pedagogico-didattica dell'individualizzazione, tacciata dalla riforma Moratti come "tipica delle culture totalizzanti".

Fioroni parla di "nuovo umanesimo": "persona" è il termine che viene usato ripetutamente vs "fanciullo" usato dalla Moratti. La visione di Fioroni è quella di un bambino più aperto agli altri, che deve diventare una *persona ben inserita nella società* (l'educazione civica è materia trasversale, interdisciplinare, da non confinare in una lezioncina di 1 ora a settimana), mentre la visione della Moratti è quella di un *bambino proteso su se stesso*, di un bambino che deve diventare ultra-competente ("le tre I", l'Inglese che parte dalla 1<sup>a</sup>, l'Informatica e l'Impresa), e produttore.

Da un punto di vista didattico, vi sono alcuni aspetti importanti da sottolineare:

- vengono tolte le U.d.A=unità di apprendimento proposte dalla Moratti, mentre si punta a definire un panorama di traguardi e obiettivi di apprendimento al termine della scuola dell'infanzia, della 3<sup>a</sup> e 5<sup>a</sup> classe primaria, della 3<sup>a</sup> classe di scuola secondaria di I grado. Sono i traguardi di sviluppo delle competenze, i saperi e i saper fare che vanno conseguiti da tutti gli alunni e con cui tutti gli insegnanti possono e devono confrontarsi per declinare gli obiettivi della loro attività didattica, definendo i contenuti e le metodologie più adeguate. Al di là di questi traguardi e obiettivi, non ci sono scadenze, ma è invece necessaria un'attenta progettazione didattica capace di guardare alle esigenze dei bambini (vedi figura1) .

Il ministro Fioroni, eliminando il monte ore precedentemente istituito dalla Riforma Moratti, pone l'accento sull'interdisciplinarietà e su tempi più distesi in quanto ogni insegnante non è più "costretto" a programmare ogni attività didattica in tempistiche così rigidamente prestabilite, ma può organizzare le lezioni secondo le necessità della classe.



Figural

- relativamente alla metodologia didattica, nelle Indicazioni si punta sulla promozione di metodologie attive, piuttosto che sull' insegnamento frontale.

In matematica viene aggiunto nei programmi il modo di procedere sul piano pratico, viene suggerita l'importanza di una didattica della ricerca e della sperimentazione, dove il bambino, partendo da situazioni problematiche, può agire nei contesti, verificare empiricamente, ipotizzare soluzioni...

In scienze viene messa in rilievo l' importanza di usare macchinari, tecnologie, sperimentare in modo semplice strumenti di uso comune ( ad es. una lavatrice)...

Le materie scolastiche sono accorpate per aree disciplinari: a) area linguistico - espressiva, b) area storico-geografica, c) area matematico-scientifica- tecnologica.

Anche questo favorisce una progettazione condivisa a collegiale tra gli insegnanti del *modulo*, pur mantenendo la specificità delle competenze disciplinari.

- si pone l'accento sulla verticalità del curricolo, nell'ottica di mantenere memoria delle esperienze fatte precedentemente dall'alunno e partire da quelle per ampliare i saperi. Si parla appunto, in questo senso, di creazione di commissioni di insegnanti di diversi livelli scolastici, con il compito di progettare il passaggio tra cicli.

Vi sono tuttavia alcuni aspetti criticabili all'interno delle Indicazioni:

1) Tempo scuola per il tempo pieno (27+3+10).

Le dieci ore sono quelle previste per mensa ed interscuola (ovvero la ricreazione lunga dopo la mensa) che separate dalle altre perdono valenza didattica, presupposto base per affidarle in gestione alle cooperative sociali.

2) Tempo scuola per il tempo pieno (27+3+10).

Le tre ore previste per le attività laboratoriali diventano facoltative: ne risulta che una parte di classe potrebbe venire prelevata dai genitori per andare a casa e conseguenti problemi nella programmazione dell'orario scolastico.

3) Insegnante di sostegno su quattro bambini certificati di norma.

Ovvero l'insegnante ha a disposizione sei ore per ogni bambino e, nel caso in cui necessiti di maggior numero di ore, deve richiedere una deroga con relazione del medico e diagnosi funzionale. Da questo ne deriva una restrizione del "campo di manovra" dell'operatore e l'allungamento dei tempi burocratici, sminuendo l'importanza che ha la rapidità in situazioni così delicate.

## **6. Il ministro Gelmini reintroduce il maestro unico (la Legge 169 del 2008 e successive circolari sulle iscrizioni per l'anno scolastico 2009/10)**

A partire dal panorama sin qui illustrato, e alla luce delle nostre conoscenze pedagogiche, la lettura della nuova "legge Gelmini" ha creato fin da subito dubbi, perplessità, interrogativi. Partiamo dai più rilevanti.

### **IL MAESTRO UNICO = UN MAESTRO SOLO?**

Attualmente il tempo pieno è coperto da due insegnanti che fanno 24 ore ciascuno, suddivise in: 20 ore di lezione frontale, 2 ore di programmazione pomeridiana con la collega o con l'insegnante della classe parallela e 2 ore di compresenza sulla classe.

Con la riforma Gelmini rimangono le 24 ore, ma le 2 ore di compresenza vengono eliminate e ipoteticamente recuperate facendo lezione in un'altra classe. Se il maestro unico fa lezione 4 ore al mattino per 5 giorni la settimana, le ore pomeridiane verranno affidate a figure di cooperative sociali o a insegnanti di altre classi che recuperano così le 2 ore di compresenze perse. Anche la mensa e le ore di ricreazione lunga dopo il pranzo vengono gestite dalle cooperative.

Le 2 ore di programmazione rimangono all'insegnante da svolgere, da solo o con il collega della classe parallela.

Dunque ne emerge un NO deciso alla compresenza, che significa di fatto un NO al confronto e alla crescita professionale in quanto membro di una comunità che condivide un progetto educativo e didattico.

*Come può un solo insegnante favorire una didattica centrata sui bisogni degli allievi, senza avere la possibilità di mettere a confronto con altri le sue conoscenze e le sue metodologie didattiche e relazionali?*

Inoltre, il fatto che il maestro unico si debba occupare di insegnare entrambe le aree (logico-matematica e linguistico - espressiva) lo trasforma in un "tuttologo" senza alcuna specializzazione disciplinare. Il minor tempo da suddividere fra tutte le materie comporta infine il doverle forzatamente affrontate in maniera più generica e meno specifica.

*Come si può sapere tutto di tutto?*

*Come si può realizzare una buona didattica disciplinare in ogni insegnamento?*

*Come farà un insegnante da solo a non lasciare indietro nessuno, a trovare più canali di comunicazione con gli alunni e a recuperare eventuali ritardi?*

Ciò che emerge nella legge Gelmini è un forte disinvestimento sul valore dell'insegnamento, sulla professionalità docente, che viene schiacciata dalle nuove condizioni poste.

Senza un serio confronto con altri insegnanti, come può l'insegnante trovare soluzioni riguardo alle sue difficoltà nella didattica, nel rapporto con gli alunni, le famiglie e le altre figure scolastiche? Il rischio *burn out* diviene, tra l'altro, molto elevato.

### **LA RIDUZIONE DELL'OFFERTA FORMATIVA**

Con la nuova legge viene drasticamente ridotto il numero delle ore di tempo scuola per i bambini.

Oltre alle compresenze, vengono eliminate le attività di laboratorio e soprattutto le uscite esterne con conseguente impoverimento dell'offerta formativa.

Anche l'importanza data all'ora di educazione civica toglie, d'altro canto, la possibilità di una reale trasversalità educativa in questo ambito, dove tanto essenziale è la prospettiva dell'interdisciplinarietà e del legame con il territorio.

*Come garantire un tempo scuola adeguato a tutti i bambini e a ciascun bambino riducendo il numero delle ore?*

## QUALE RELAZIONE TRA SCUOLA E FORMAZIONE UNIVERSITARIA DEGLI INSEGNANTI?

L'Università forma insegnanti specializzati sull'area delle scienze dell'educazione e sulle didattiche disciplinari, con approfondimenti specifici in determinati maggior disciplinari. Con la legge Gelmini la scuola richiederà invece un insegnante "tuttologo" ...

*Quale corrispondenza tra la preparazione iniziale e la professione docente realmente esercitata nella scuola?*

Come già nel 1985 è stato sottolineato, un team docenti con competenze disciplinari specifiche e una cultura pedagogica comune è l'unico strumento professionale che permette una formazione completa della persona e che consente la realizzazione di una didattica differenziata, ma unitariamente impegnata a fornire buone competenze di base a tutti, utilizzando modalità d'insegnamento pedagogicamente fondate.

### *Alcune riflessioni conclusive*

Il nuovo ministro della Pubblica Istruzione ha motivato la scelta del maestro unico per la "sua" scuola primaria con questa dichiarazione: «La scelta dei tre maestri alle elementari non ha avuto nessuna motivazione educativa e pedagogica. E' stata fatta per aumentare il numero degli insegnanti»<sup>25</sup>.

Il team docenti era stato istituito tenendo in considerazione il fatto che i bambini, alle soglie del duemila, arrivano alla scuola primaria con elementi di conoscenza già acquisiti, sia tramite il media televisivo, sia dalla navigazione in internet e quindi con un bisogno di padroneggiare conoscenze e strumenti molto più articolati rispetto a quanto si proponeva ai loro coetanei solamente dieci anni prima.

La scuola primaria oggi non può limitarsi a insegnare a leggere, scrivere e far di conto; quelli erano gli obiettivi della scuola di De Amicis, necessari ad alfabetizzare un paese che da poco si era unificato<sup>26</sup>.

La scuola attuale deve trasmettere "saperi" che non possono essere affidati ad un solo insegnante se non impoverendo contenuti o riducendo il loro insegnamento ad aspetti superficiali; «oltre a italiano, storia, geografia e matematica, si insegnano anche inglese, musica, tecnologia, arte e immagine, scienze, educazione fisica e soprattutto si realizzano laboratori di varie materie quali teatro, cinema e capacità di uso dei materiali. Come si può pensare che tutto questo lavoro venga svolto da un unico insegnante se non con conoscenze approssimative?»<sup>27</sup>

Le specializzazioni di più docenti si integrano, in un lavoro di équipe, all'interno della classe per fornire ai ragazzi un percorso formativo organico e continuativo, fondamentale per lo sviluppo personale e sociale degli alunni e capace di indirizzarli nel loro iter scolastico o lavorativo<sup>28</sup>.

Anche le associazioni pedagogiche italiane quali SIPED, SIRD, CIRSE e SIREF sono contrarie ai provvedimenti Gelmini sul maestro unico e affermano che «in un'economia globale basata sulla conoscenza, lo stato di salute del sistema socio economico nazionale è legato al tenore delle competenze disciplinari e relazionali acquisite dalle persone nei percorsi di formazione. Bisogna assicurare a tutti la padronanza delle conoscenze fondamentali dei saperi linguistici, storici e matematico-scientifici; occorre garantire un'alfabetizzazione forte fin dall'inizio della scuola primaria».<sup>29</sup>

---

<sup>25</sup> S. Mattarella, *Così la scuola torna a De Amicis*, quotidiano Europa del 7 settembre 2008.

<sup>26</sup> *Ibidem*.

<sup>27</sup> *Ibidem*.

<sup>28</sup> Cfr. il documento delle associazioni professionali del mondo della scuola per la revoca del D.L. 137.

<sup>29</sup> O.d.G. 11 settembre 2008 delle associazioni pedagogiste sul maestro unico nella scuola primaria (SIPED, SIRD, CIRSE, SIREF).

La specializzazione dei docenti nelle varie discipline permette infatti di attuare un insegnamento approfondito ed è impossibile per un singolo insegnante avere una padronanza adeguata per ottenere gli stessi risultati. Un unico maestro non potrà mai raggiungere in tutte le materie il medesimo grado di esperienza e preparazione didattica posseduto da un insegnante nel proprio ambito disciplinare.<sup>30</sup>

Occorre inoltre considerare che, con questa nuova legge, il tempo che il bambino passerà a scuola sarà ridotto in modo consistente, almeno trenta ore al mese e, anche se per ampliare l'orario il Comune garantirà la presenza di educatori, questi potranno prestare solamente opera di assistenza perché la loro qualifica, per legge, non ha funzione docente<sup>31</sup>.

Un bambino cresce in una famiglia con diverse figure di riferimento: i genitori, nonni, fratelli, zii e cugini ed è abituato ad una vita relazionale articolata; non è quindi accettabile l'affermazione del ministro Gelmini secondo cui un team di più maestri possa disorientare il bambino; esso potrà solo arricchire la sua potenzialità relazionale.<sup>32</sup>

È vero che nella scuola italiana il rapporto insegnante-alunni è superiore rispetto alla media europea, ma questo soprattutto perché è stata fatta una scelta di civiltà: favorire l'integrazione degli alunni in situazione di handicap o di disagio inserendo nella classe docenti specializzati nel sostegno.<sup>33</sup> «Se la nostra scuola primaria è tra le prime al mondo, lo si deve anche a questa scelta coraggiosa che ha promosso l'individualizzazione dell'insegnamento, la pratica dei gruppi cooperativi, la cura della personalizzazione dell'apprendimento, e ha contribuito ad un rinnovamento della didattica ancora sconosciuto nella scuola superiore».<sup>34</sup>

Le scuole dell'infanzia e primaria sono e dovrebbero restare i primi luoghi di accoglienza e di pacifica convivenza in una società sempre più multiculturale. L'istituzione del maestro unico e la riduzione del tempo scuola di certo non faciliteranno la realizzazione di questo fondamentale compito democratico della scuola pubblica.

«Il fatto è che purtroppo il paradigma educativo che ha costituito l'anima della nostra scuola, da don Milani alla legge 517/77, via via fino ai nuovi programmi della scuola media (1979), elementare (1985) e materna (1991), si è indebolito e sta per essere sostituito dal nuovo paradigma vincente: quello economico»<sup>35</sup>.

---

<sup>30</sup> *Ibidem.*

<sup>31</sup> S. Mattarella, *Op. cit.*

<sup>32</sup> *Ibidem.*

<sup>33</sup> Le associazioni professionali del mondo della scuola per la revoca del D.L. 137.

<sup>34</sup> *Ibidem.*

<sup>35</sup> *Ibidem.*

## Parte 3

# CLASSI-PONTE o CLASSI GHETTO?

Ivana Bolognesi, Nadia Bonora, Adriana Di Rienzo, Mariateresa Muraca, Federica Zanetti<sup>36</sup>

### Introduzione e analisi critica

La proposta di istituire delle classi ponte propedeutiche all'inserimento degli studenti stranieri nelle classi di ogni ordine e grado delle scuole italiane, contenuta nel testo della mozione Cota, approvata alla Camera il 15 ottobre del 2008, ha suscitato reazioni diverse nell'opinione pubblica e nel mondo politico. Se alcune voci si sono levate in difesa di un provvedimento che garantirebbe un rafforzamento linguistico negli studenti che non padroneggiano la lingua italiana, altri hanno condannato aspramente la scelta separazionista, che non si addice alla tradizione inclusiva della nostra scuola. In alcuni casi queste critiche, però, hanno avuto il demerito di essere sostenute da un linguaggio e da prese di posizione ideologiche che non hanno facilitato l'analisi scientifica dei presupposti e dei contenuti del provvedimento. Inoltre la maggior parte degli interventi si sono concentrati sulla teoria circa l'apprendimento della lingua straniera, implicita nella proposta della Lega Nord, senza considerare altri aspetti, quali il modello di integrazione, il punto di vista sulle differenze culturali e la concezione di pedagogia interculturale che, al contrario, noi riteniamo cruciali. Qui di seguito, dopo un esercizio demistificante, che riprendiamo da Gerd Baumann<sup>37</sup>, nato da un'analisi critica del testo della mozione Cota, ci proponiamo di chiarire le ragioni, che, sul piano antropologico, pedagogico e psicologico, ci hanno condotto ad optare per un rifiuto della proposta delle classi ponte.

Testo mozione Cota	Commento
<p>- <i>L'elevata presenza di alunni stranieri nelle singole classi scolastiche della scuola dell'obbligo determina <b>difficoltà oggettive</b> d'insegnamento per i docenti e di apprendimento per gli studenti; il diverso grado di alfabetizzazione linguistica si rivela, quindi, <b>un ostacolo</b> per gli studenti stranieri che devono affrontare lo studio e gli insegnamenti previsti nei programmi scolastici, e per gli alunni italiani che assistono a una <b>«penalizzante riduzione dell'offerta didattica»</b> a causa dei <b>rallentamenti</b> degli insegnamenti dovuti alle specifiche esigenze di apprendimento degli studenti stranieri (...).</i></p>	<p>- <b>Verso una tranquillizzante omogeneità:</b> la presenza di alunni stranieri è, secondo la mozione Cote, in senso univoco e assoluto, un problema, non solo rispetto alle difficoltà che riscontano gli insegnanti ma soprattutto rispetto agli studenti italiani che si vedono pericolosamente penalizzati. Gli elementi positivi, gli aspetti arricchenti e i valori che la presenza dell'altro rappresentano non vengono neanche presi in considerazione. Per quanto riguarda l'alfabetizzazione linguistica, come sostengono fonti scientifiche autorevoli di linguistica e glottologia, "l'acquisizione di una L2 è tanto più facile, rapida, completa quanto più giovane è l'età del</p>

<sup>36</sup> Federica Zanetti e Ivana Bolognesi sono Ricercatrici presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione; Nadia Bonora, Adriana Di Rienzo sono Supervisorie di tirocinio per il CdL in Scienze della Formazione Primaria della Facoltà di Scienze della Formazione, Mariateresa Muraca è studentessa della Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Bologna.

<sup>37</sup> Gerd Baumann, *L'enigma multiculturale*, Bologna, Il Mulino, 2003, p.57

<p>- Tale situazione è ancora più evidente nelle classi che vedono la presenza di studenti provenienti da diversi Paesi, le cui specifiche esigenze personali sono anche caratterizzate dalle diversità culturali del Paese di origine (...) l'elemento della presenza di molte diverse cittadinanze nelle scuole, pur non coincidendo necessariamente con esiti negativi finali degli alunni stranieri, rappresenta un fattore condizionante del complesso sistema educativo e formativo che influenza l'intera classe (...) le misure necessarie per la loro integrazione all'interno e all'esterno dell'ambito scolastico risultano infatti determinate sia dal numero degli studenti stranieri, sia dalle diverse nazionalità presenti nella stessa classe o scuola e dalle conseguenti differenti situazioni culturali(...).</p>	<p>soggetto che apprende, e quanto più piena è l'immersione nella nuova realtà linguistica e culturale. Tale "piena immersione" facilita non solo il processo di acquisizione della lingua seconda, ma anche i processi di socializzazione e di reciproca conoscenza, premessa indispensabile alla costruzione di una società complessa e multi-etnica come si avvia a diventare l'Italia"<sup>38</sup>.</p> <p>Come nei migliori modelli segregazionisti, le classi-ghetto vengono giustificate e motivate da una preoccupazione per la salvaguardia e la difesa dei diritti dei minori immigrati, per favorirne l'inclusione e la conquista di una piena cittadinanza. Un nobile intento: quello di dare più possibilità e più cura a chi parte più svantaggiato...</p> <p>- <b>Diversità = incompatibilità:</b> la situazione è ancora più problematica quando gli studenti e gli insegnanti italiani si trovano a confrontarsi con studenti stranieri provenienti da paesi diversi. La diversità culturale diventa elemento costitutivo delle alle caratteristiche personali, per cui l'apprendimento condiviso fra studenti immigrati sembra essere impossibile. Queste problematiche cessano di esistere quando ci riferiamo alle classi ponte (che dovrebbero ospitare studenti provenienti da paesi e contesti culturali diversi). La diversità in questo caso non è più un ostacolo, semplicemente per il fatto che si vuole salvaguardare l'impossibile omogeneità delle classi italiane.</p> <p>Vengono completamente ignorate tutte quelle metodologie e strategie didattiche che permettono il superamento delle difficoltà di insegnamento e di apprendimento anche all'interno di classi in cui sono presenti alunni di origine straniera. Le metodologie cooperative non solo migliorano le dinamiche tra bambini nel gruppo classe, ma rappresentano uno strumento determinante per la costruzione di un apprendimento individualizzato per ogni singolo alunno, finalizzato allo sviluppo di abilità multiple in relazione alle capacità e le competenze individuali.</p>
---	---

<sup>38</sup> Dalla Nota tecnica alla mozione "Cota ed altri n.1-00033" di SIG (Società italiana di Glottologia), SLI (Società di Linguistica Italiana), AItLA (Associazione Italiana di Linguistica Applicata) e GISCEL (Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica).

- Di grande attualità risultano i dati sulla presenza di alunni nomadi, essi raggiungono le 12.342 unità e pertanto rappresentano il 2,1 per cento degli alunni stranieri. Più della metà degli alunni nomadi frequenta la scuola primaria.

- La presenza di minori stranieri nella scuola si inserisce come fenomeno dinamico in una situazione in forte trasformazione a livello sociale, culturale, di organizzazione scolastica: globalizzazione, europeizzazione e allargamento dell'Unione europea, processi di trasformazione nelle competenze territoriali (decentramento, autonomia ed altro), trasformazione dei linguaggi e dei media della comunicazione, trasformazione dei saperi e delle connessioni tra i saperi, processi di riforma della scuola; il fenomeno migratorio sta assumendo caratteri di stabilizzazione sia per le caratteristiche dei progetti migratori delle famiglie, sia per la quota crescente di minori di origine immigrata che nascono in Italia o comunque frequentano l'intero percorso scolastico (...).

- La Convenzione Internazionale dei Diritti dell'Infanzia sancisce che tutti devono poter contare su pari opportunità in materia di accesso alla scuola, nonché di riuscita

- **Alunni “nomadi”:** il riferimento agli alunni nomadi non è chiaro prima di tutto dal punto di vista terminologico, negando il riconoscimento delle popolazioni Rom e Sinti presenti nel nostro territorio in modo stanziale. Inoltre, non viene precisato se le 12.342 unità sono riferite unicamente a Rom immigrati oppure comprende anche quelli di cittadinanza italiana, spesso ritenuti erroneamente stranieri.

- **Paura delle trasformazioni:** riconosciamo che il fenomeno migratorio è una conseguenza inevitabile dell'assetto economico, culturale e sociale mondiale; riconosciamo ugualmente che l'Italia oggi può essere considerato un paese di immigrazione a livello strutturale, eppure ciò che diciamo quotidianamente e le leggi che promulghiamo sono in profondo contrasto con questo riconoscimento. La legge sulla cittadinanza basata sullo ius sanguinis, la proposta di bloccare il decreto flussi per due anni, la difficoltà di accedere a permessi di soggiorno a lungo termine (la carta verde), la costruzione del discorso sullo straniero esclusivamente intorno al tema della sicurezza o in termini di forza lavoro, la lentezza della burocrazia e l'ambiguità della legislazione rendono instabile la società italiana e precaria la vita delle sue componenti di origine straniera.

Nella mozione si utilizza il termine “minore straniero” senza fare distinzione tra coloro che arrivano in Italia in seguito a ricongiungimento familiare e che, quindi, non conoscono la lingua italiana e coloro che, pur essendo nati in Italia non sono considerati cittadini italiani dallo Stato ma parlano correttamente l'italiano, avendo frequentato i servizi educativi fin dalla primissima infanzia. Senza dimenticare i figli di coppie miste, i figli di stranieri provenienti da paesi europei e sviluppati, quelli adottati... Questi alunni dove saranno inseriti?

- **Ripariamo all'esclusione e la preveniamo con la separazione:** laddove in altri paesi d'immigrazione le politiche di discriminazione positiva si articolano nel riconoscimento di

*scolastica e di orientamento; la scuola italiana deve quindi essere in grado di supportare una politica di «discriminazione transitoria positiva», a favore dei minori immigrati, avente come obiettivo la riduzione dei rischi di esclusione (...).*

*- La maggior parte dei paesi europei ha costruito luoghi di apprendimento separati per i bambini immigrati allo scopo di attuare un percorso breve o medio di alfabetizzazione culturale e linguistica del Paese accogliente. (...) In Grecia, ad esempio, le scuole con un gran numero di alunni stranieri, figli di genitori nomadi o di greci rimpatriati, organizzano classi propedeutiche e delle sezioni preparatorie per l'insegnamento del greco, ma anche della lingua di origine per facilitare l'integrazione di questi bambini nel sistema educativo.*

*-(...) queste classi e sezioni usano materiale didattico specifico e possono essere seguite da insegnanti ordinari che effettuano delle ore supplementari, insegnanti di sostegno temporanei (...).*

diritti di comunità in aggiunta, in Italia la discriminazione positiva si traduce esclusivamente in discriminazione, nel senso etimologico di separazione.

**- Confrontiamoci solo con chi fa i nostri stessi errori:** se l'intenzione è quella di favorire i minori immigrati" allora è fondamentale verificare i risultati di simili interventi negli altri Paesi europei. A tal proposito la mozione fa riferimento solo alla Grecia ( ma non con un'analisi dei risultati) evitando il confronto con le differenti gestioni attuate in merito dalle scuole francesi e inglesi. Interessante sarebbe anche il confronto con le classi "differenziali" frequentate dagli alunni italiani in Germania. Il 16 aprile 2008 Chiara Saraceno, riportando un lungo articolo apparso sulla Frankfurter Allgemeine Zeitung, così scriveva su La Stampa: "In Germania tra i ragazzi con un'origine migratoria alle spalle quelli italiani presentano i risultati peggiori fin dai primi anni. Più degli altri sono classificati come "lenti ad apprendere" quando non "problematici" e spostati in classi differenziali". Il testo, molto articolato e interessante, conclude: "I tedeschi stanno da qualche tempo interrogandosi sull'adeguatezza del loro sistema scolastico,...L'insuccesso scolastico dei ragazzi di origine italiana e turca è uno dei motivi che sollecita questa riflessione".

**- Per una didattica dell'inclusione:** in alcune realtà scolastiche italiane si realizza già un'organizzazione didattica che permette, per esempio, di creare piccoli gruppi di alunni immigrati, giunti in seguito a ricongiungimento familiare, finalizzati all'apprendimento della lingua italiana e/o al suo potenziamento, secondo un approccio inclusivo. In questi gruppi è adottato materiale specifico per l'insegnamento dell'italiano come lingua seconda.

Una politica scolastica rivolta all'inclusione positiva dei minori immigrati, giunti in seguito a ricongiungimento familiare, deve potenziare le esperienze di apprendimento linguistico realizzate in molte scuole italiane. Una politica,

<p>- (...) <i>la quantità di stranieri rispetto alla popolazione scolastica e la quantità di cittadinanze concorrono al successo o all'insuccesso scolastico di tutti gli studenti</i></p> <p>- <i>La Camera impegna il Governo a favorire, all'interno delle predette classi ponte, l'attuazione di percorsi monodisciplinari e interdisciplinari, attraverso l'elaborazione di un curriculum formativo essenziale, che tenga conto di progetti interculturali, nonché dell'educazione alla legalità e alla cittadinanza:</i></p> <p><i>a) comprensione dei diritti e doveri (rispetto per gli altri, tolleranza, lealtà, rispetto della legge del paese accogliente);</i></p> <p><i>b) sostegno alla vita democratica;</i></p> <p><i>c) interdipendenza mondiale;</i></p> <p><i>d) rispetto di tradizioni territoriali e regionali del Paese accogliente, senza etnocentrismi;</i></p> <p><i>e) rispetto per la diversità morale e cultura religiosa del Paese accogliente.</i></p>	<p>quindi, che migliori non solo l'esistente, ma sia capace di diffonderlo a livello nazionale anche attraverso una formazione di tutto il personale docente sui temi dell'insegnamento cooperativo e dell'apprendimento individualizzato.</p> <p>Se da un lato, però, la mozione Cota mette in evidenza un'emergenza educativa che interessa gli alunni immigrati, dall'altro, in concreto, vengono completamente smantellate le risorse per fronteggiarla.</p> <p>- <b>Questioni di insuccessi e metodi:</b> l'insuccesso scolastico dei giovani di origine straniera non dipende dalla loro elevata presenza, ma da questioni molto più complesse attribuibili sia alle condizioni socio-culturali delle famiglie immigrate, sia alle politiche migratorie del paese di accoglienza che dovrebbero essere indirizzate, anche, alla creazione di una reale integrazione sociale degli adulti immigrati e dei loro figli. In questa complessità ignorata, anche le scelte organizzative hanno un peso importante. Occorre tenere presente che spesso gli alunni di origine straniera vengono convogliati proprio in quelle classi o plessi in cui si è investito maggiormente nella didattica interculturale.</p> <p>- <b>Integrazione unilaterale:</b> la nostra concezione di interculturalità si fonda sul dovere unilaterale da parte degli studenti di cittadinanza non italiana di adeguarsi alle nostre regole, di rispettare noi e le nostre tradizioni territoriali e regionali, di comprendere la nostra diversità culturale, morale, religiosa. <u>A noi stessi, invece, non riserviamo nessun obbligo nonostante</u> la C.M. 205 evidenziasse già nel 1990 la necessità di un'educazione interculturale "anche in assenza di alunni stranieri" in quanto suo "obiettivo primario" è la "promozione delle capacità di convivenza costruttiva in un tessuto culturale e sociale multiforme" e la "prospettiva di reciproco arricchimento".</p>
---	---

## **Gli alunni di origine straniera e l'apprendimento della L2: dall'inclusione alle classi ponte (16/09/2008), trasformate in classi di inserimento (14/10/2008).**

La scuola italiana, negli ultimi vent'anni, ha affrontato il tema dell'integrazione con il sostegno di una normativa nazionale "partecipata" ( basti citare per tutti il DPR 394/99 e le Linee guida per l'accoglienza degli alunni stranieri del marzo 2006) e con la sperimentazione di strumenti e di pratiche didattiche messe in atto dalla professionalità degli insegnanti nell'ambito dell'Autonomia scolastica. In tale scuola, può essere individuato come tratto fondamentale, quello dell'inclusione delle diversità. La mozione Cota nega ciò affermando che *"l'elevata presenza di alunni stranieri nelle singole classi scolastiche della scuola dell'obbligo determina difficoltà oggettive d'insegnamento per i docenti e di apprendimento per gli studenti;"* e che *"il diverso grado di alfabetizzazione linguistica" si rivela "un ostacolo per gli studenti stranieri che devono affrontare lo studio e gli insegnamenti previsti nei programmi scolastici, e per gli alunni italiani che assistono a una «penalizzante riduzione dell'offerta didattica» a causa dei rallentamenti degli insegnamenti dovuti alle specifiche esigenze di apprendimento degli studenti stranieri"*.

In merito a tali asserzioni, è necessario rilevare che:

1) L'espressione **alunni stranieri** utilizzata nel testo normativo, e sostituita in altri punti da "alunni con cittadinanza non italiana", da "minori di origini immigrata", "bambini immigrati" ed ancora "bambini stranieri, ma anche nomadi o figli di genitori con lo status di rifugiati politici", risulta ambigua in quanto non definita in maniera chiara come si converrebbe ad un testo normativo. Tale semplificazione ha come risultato quello di creare una categoria apparentemente omogenea che, nella realtà, risulta essere molto differenziata, soprattutto per quel che riguarda la competenza specifica della lingua italiana. Infatti, i bambini e i ragazzi nati in Italia o giunti in età prescolare, attraverso la frequenza dei servizi educativi e scolastici e il contatto con i coetanei e gli insegnanti, conoscono e utilizzano già la lingua italiana.

La stessa ambiguità la si ritrova quando si afferma che gli **alunni nomadi** rappresentano il 2,1% degli alunni stranieri. A chi ci si riferisce con l'espressione alunni nomadi? Ai Rom immigrati o alle comunità Sinte e Rom composte da cittadini italiani a tutti gli effetti?

2) L'attribuzione delle difficoltà oggettive **di insegnamento per i docenti e di apprendimento per gli studenti** alla presenza degli alunni stranieri nelle classi della scuola dell'obbligo **non considera la storia della scuola e della didattica**. Infatti, le diversità (disabilità, provenienze socioculturali, differenze linguistiche-dialetti, specificità cognitive, affettive e sociali,...) hanno sempre sollecitato negli studi pedagogici e didattici la ricerca di metodologie e strategie innovative, che non prevedevano l'esclusione bensì l'implementazione negli insegnanti di competenze professionali elevate con ricadute positive non solo su chi era "diverso", ma su tutti gli alunni. Anche oggi, la formazione in servizio degli insegnanti, e non l'esclusione degli alunni, potrebbe costituire, come nel passato, la modalità privilegiata per affrontare le nuove sfide della scuola multiculturale.

3) Il diverso grado di alfabetizzazione linguistica, ritenuto un ostacolo sia per gli alunni "stranieri" sia per gli alunni italiani, non è invero una caratteristica nuova nell'ambito scolastico; le classi hanno sempre avuto composizioni socioculturali e quindi linguistiche eterogenee.

La presenza di differenze linguistiche evidentemente aumenta la complessità del gruppo classe e di conseguenza rende necessarie maggiori risorse. A fronte di ciò, invece, si rilevano, in questi ultimi anni, la riduzione del personale docente e di quello di sostegno, la scomparsa del team docente con l'introduzione del maestro **prevalente**, l'eliminazione della compresenza, la riduzione dei tempi scuola, gli scarsi strumenti tecnologico-didattici a disposizione della scuola per motivi finanziari.

Inoltre, è bene precisare che le differenze linguistiche non sono solo occasione di *penalizzazione o rallentamenti*, ma possono diventare una risorsa come sperimentato con successo nel cooperative learning. Tale metodologia, nell'organizzare percorsi di apprendimento in ogni ambito disciplinare,

affida ruoli diversi ai componenti del gruppo e in particolare consente agli studenti con maggiori potenzialità e competenze di assumere compiti metacognitivi che permettono l'esercizio di abilità superiori. Infatti, insegnare ai compagni, richiede di rendere il proprio sapere comprensibile all'altro spiegando ciò che si conosce, ragionando sui processi logici che si mettono in atto, scegliendo un lessico adeguato. Le metodologie cooperative, quindi, sono l'occasione per l'individuazione di abilità cognitive specifiche permettendo di costruire un percorso di apprendimento personalizzato, finalizzato allo sviluppo di abilità multiple in relazione alle capacità e alle competenze individuali. Una proposta metodologica potremmo concludere che non utilizza la "discriminazione positiva temporanea", ma l'inclusione e la cooperazione non solo perché scuola di convivenza civile, ma di apprendimento elevato.

4) Contraddice, inoltre, l'affermazione che gli *insegnanti siano più tolleranti e meno rigorosi in merito alle valutazioni dei livelli di competenza acquisiti dagli "alunni stranieri" e italiani*, il risultato OCSE PISA. Infatti, se le *specifiche esigenze di apprendimento* degli "alunni stranieri" comportano un ritardo degli apprendimenti e valutazioni meno rigorose, per logica conseguenza, i risultati della valutazione OCSE PISA avrebbero dovuto essere inferiori in quelle regioni che hanno maggiori presenze di "alunni stranieri". Questo non è avvenuto: l'Emilia Romagna e il Veneto, ad esempio, pur avendo un'elevata presenza di alunni immigrati riportano nelle prove ministeriali risultati superiori a quelli delle regioni con un numero di "alunni stranieri" inferiori alla media nazionale. Ciò conferma che gli apprendimenti degli alunni sono migliori laddove il territorio investe in servizi educativi e culturali come evidenziano i risultati di ricerche, quali il VI rapporto del CNEL (febbraio 2009) che individua in alcune condizioni ambientali e strutturali i fattori del successo dell'integrazione a livello sociale e scolastico.

5) E' necessario fare un confronto tra la **normativa dei paesi europei** e quella italiana, proposta nella mozione Cota, in cui si sostiene che: *"la maggior parte dei paesi europei ha costruito luoghi di apprendimento separati per i bambini immigrati allo scopo di attuare un percorso breve o medio di alfabetizzazione culturale e linguistica del Paese accogliente"*.

L'Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia Scolastica utilizza fonti Eurydice per presentare un'analisi comparata dei sistemi scolastici europei e individua due modelli principali, quello integrato e quello separato, per l'integrazione degli "alunni immigrati"<sup>39</sup>.

Il **modello integrato** (in uso nella maggior parte dei Paesi), vede i bambini immigrati, inseriti generalmente in classi ordinarie, composte da alunni della loro stessa età, seguire i metodi ed i contenuti curricolari previsti per gli alunni autoctoni. Sono attivati interventi didattici di supporto, principalmente di tipo linguistico, di piccolo gruppo ed individuali, durante il normale orario scolastico. A volte è presente anche un insegnamento extracurricolare in cui gli alunni seguono lezioni aggiuntive, ma sempre all'interno delle strutture scolastiche. L'intervento è fornito dalle autorità educative del Paese ospitante.

Il **modello separato** (in uso in Germania<sup>40</sup>) prevede due tipologie:

- separato transitorio, in cui la separazione è limitata ad un periodo di tempo per consentire ai bambini immigrati di ricevere una preparazione adattata ai loro bisogni che

---

<sup>39</sup> [www.indire.it](http://www.indire.it); L'integrazione scolastica degli alunni immigrati in Europa, 2006. Si fa presente che anche l'espressione alunni immigrati utilizzata da Eurydice non rispecchia la complessità della categoria degli alunni con origini culturali diverse. Ciò nonostante la utilizzeremo per fedeltà alla fonte usata.

<sup>40</sup> In Germania gli studenti figli di immigrati, prima dell'iscrizione alla scuola elementare, devono sostenere un test di lingua tedesca e coloro che non lo superano devono seguire un corso di tedesco prima di essere inseriti nelle scuole normali. Nella scuola media, differenziata in tre tipologie: il gymnasium a carattere liceale, la realschule di livello intermedio e la hauptschule di tipo professionale, esiste un altro percorso la sondernderschule, una forma di scuola facilitata che è frequentata quasi prevalentemente dai ragazzi che provengono da famiglie socialmente disagiate o emarginate, spesso immigrate. In queste scuole si trova il 9% di figli di emigrati italiani contro il 3% di quelli tedeschi, ai primi posti per tasso di dispersione scolastica e agli ultimi per tasso di iscrizione alle scuole superiori, soprattutto i licei.

non esclude, comunque, la possibilità di assistere ad alcune lezioni insieme agli altri alunni;

- separato a lungo termine, in cui gli alunni sono inseriti in classi speciali che possono avere la durata di uno o più anni scolastici (meno diffusa), in cui i bambini immigrati raggruppati in base alle loro competenze, seguono gli insegnamenti nella lingua del Paese ospite con metodi e contenuti adattati ai loro bisogni (vedi tabella di seguito).

**Tab. 1 Modalità adottate per assistere i bambini immigrati nei sistemi educativi dei paesi ospitanti. Educazione preprimaria e istruzione obbligatoria a tempo pieno. Anno scolastico 2003/2004.** Fonte: [www.indire.it](http://www.indire.it) - L'integrazione scolastica degli alunni immigrati in Europa, 2006.

		BEfr	BEde	BEnl	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	UK	ENG/ WLS/NIR	SCT	IS	LI	NO	BG	RO
A	A1	●	●	●	●	●		●	●	●	●	●	●	●		●	●			●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	(:)	●			
	A2		●			●						●									●							●		●	(:)				
B	B1	●	●	●	●		●			●	●					●	●			●		●		●	●	●	●				(:)	●			●
	B2				●		●	●	●															●							(:)				
C						●		●	●					●		●					●	●	●			●	●		●	(:)					
A	Modello integrato	A1 Integrazione diretta con il sostegno fornito all'interno delle classi ordinarie																																	
		A2 Integrazione diretta con il sostegno specifico al di fuori della classe ordinaria																																	
B	Modello separato	B1 Sostegno transitorio																																	
		B2 Sostegno a lungo termine (un anno o più)																																	
C		Sostegno extracurricolare: sostegno fornito fuori dall'orario scolastico ufficiale																																	
		● Esistenza di misure di supporto per i bambini immigrati																																	
		■ Nessuna misura di sostegno per i bambini immigrati																																	

## Una riflessione pedagogica, antropologica e psicologica per un approccio complesso e critico alla mozione Cota

*“La pedagogia oggi - in quanto disciplina che si colloca tra la teoria e la prassi, in quanto “sapere” ma “progettuale”, in quanto disciplina di frontiera, e posta al limite di questa frontiera di saperi, là dove essi si “impastano” nella pratica e dove si raccordano nell’umano che li sostiene e che essi devono produrre o almeno progettare- è più coinvolta degli altri saperi in questo processo di cambiamento, e in forma radicale”.*<sup>41</sup> Impegno della pedagogia interculturale, in particolare, è tenere insieme, contrariamente a quanto accennato nella mozione Cota, universalità e particolarità, località e globalità cercando di evitare da una parte che le legittime istanze di universalità si declinino in omologazione, e dall’altra che le specificità si traducano in localismo o difesa ossessiva del culto delle radici. Questa sfida comporta la ricerca di categorie pedagogiche di riferimento utili alla costruzione di una convivenza sociale democratica concretizzabili nell’educazione interculturale che secondo le disposizioni ministeriali *“promuove il dialogo e la convivenza costruttiva tra soggetti appartenenti a culture diverse”* e *“non si esaurisce nei problemi posti dalla presenza di alunni stranieri a scuola, ma si estende alla complessità del confronto tra culture, nella dimensione europea e mondiale dell’insegnamento, e costituisce la risposta più alta e globale al razzismo e all’antisemitismo. Essa comporta la disponibilità a conoscere e a farsi conoscere, nel rispetto dell’identità di ciascuno, in un clima di dialogo e di solidarietà.”* ( C.M. n.73/94)

Come può avvenire questo reciproco e fecondo movimento, questo viaggio con l’altro e verso l’altro, che comporta un investimento affettivo, di identificazione o comunque stima, valorizzazione, rispetto, apprezzamento, nel momento in cui, la presenza di studenti di cittadinanza non italiana viene compresa solo in termini di “problema”, “limitazione” e “riduzione penalizzante dell’offerta formativa”<sup>42</sup>? Le conseguenze prevedibili si possono realizzare soltanto nell’inserimento scolastico attraverso due polarità opposte:

- inserimento nella classe ordinaria, senza alcun sostegno (logica dell’indifferenziazione/dell’invisibilità) o
- inserimento nelle classi “ponte” per soli stranieri (logica della differenziazione/dell’evitare il contatto).

Come può avvenire la convivenza democratica se è solo l’altro che deve essere educato all’interculturalità e solo in relazione al paese d’accoglienza?

Il Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione con la pronuncia del 13 aprile 1992 esprimeva la cultura di integrazione che ha caratterizzato finora la pedagogia della scuola italiana affermando che *“i valori che danno senso alla vita non sono tutti nella nostra cultura, ma neppure tutti nelle culture degli altri: non tutti nel passato, ma neppure tutti nel presente o nel futuro. Essi consentono di valorizzare le diverse culture, ma insieme ne rivelano i limiti, e cioè le relativizzano, rendendo in tal modo possibile e utile il dialogo e la creazione della comune disponibilità a superare i propri limiti e a dare i propri contributi”*. Oggi, senza nessun coinvolgimento di pedagogisti, esperti, insegnanti, Centri interculturali, Associazioni che da anni lavorano nelle realtà educative multiculturali, si fa strame della cultura dell’educazione e della scuola costruita con la partecipazione di tutte le parti sociali coinvolte.

Il processo di integrazione viene inteso “al meglio” solo in termini di assimilazione, senza, peraltro, che questo comporti “in cambio” la concessione dei diritti di cittadinanza (come avviene ad esempio in Francia). Questo determina un grave scollamento tra politica e riflessione scientifica, in particolare rispetto al vivace dibattito che ha visto numerosi studiosi, italiani e non, impegnati, a partire dall’analisi delle buone pratiche, in un processo di rinnovamento del linguaggio relativo all’incontro tra culture. La parola integrazione, infatti, non sembra essere più soddisfacente, proprio perché presuppone che una parte inglobi in sé le altre e che ci sia una cultura universale da travasare

<sup>41</sup> Franco Cambi, *Intercultura:fondamenti pedagogici*, Roma, Carocci, 2001, pp.17-18

<sup>42</sup> Antonio Nanni, Sergio Abbruciati, *Per capire l’interculturalità. Parole-chiave*, Bologna, EMI, 1999, p.56

negli altri. Dassetto, ad esempio, parla di “co-inclusione reciproca” come impossibilità di definire se stessi, se non in relazione all’altro. Allo stesso modo Baumann introduce il concetto di “convergenza” che “descrive separati processi di cambiamento culturale che puntano, ciascuno a partire da un proprio differente sentiero, verso lo stesso punto comune, il punto di convergenza (...) che non è affatto detto sia definito da una maggioranza egemonica”<sup>43</sup>.

Nel testo della mozione Cota, inoltre, si sostiene una visione essenzialista sia della cultura sia delle differenze culturali. Nel momento in cui si giudica aprioristicamente come un problema la presenza in una stessa classe di studenti di diverse cittadinanze si mostra di considerare gli studenti stessi come portatori passivi di un patrimonio culturale concepito come rigido e inconciliabile rispetto sia a quello di altri studenti di cittadinanza non italiana sia a quello degli studenti italiani. Negli ultimi decenni in ambito antropologico è in corso un dibattito molto acceso intorno al concetto di cultura, dibattito che ha visto non pochi antropologi pronti a impugnare le armi contro di essa e a decretarne la morte. La studiosa Lila Abu-Lughod sostiene che quando l’antropologia spiega ed illustra la differenza culturale aiuta a costruirla, produrla e conservarla, costruendo, producendo e conservando allo stesso tempo distacco e disuguaglianza. Allo stesso modo Unni Wilkan contrappone al concetto di cultura, che colloca gli altri in una specie esotica, animata da forze strane, a quello di “risonanza”, che richiama, invece, l’empatia, la compassione, lo sforzo ad intendere l’altro e il riferimento all’esperienza condivisa<sup>44</sup>.

Senza volerci spingere fino ad un rifiuto generalizzato del concetto di cultura e di differenze culturali, possiamo, tuttavia, osservare, insieme a Mantovani, come ci siano due concezioni diverse di cultura. La prima è una concezione reificata, che vede in essa un differenziatore ed un marcatore dell’identità del gruppo, una proprietà distintiva dei gruppi sociali, una “cosa” che appartiene a loro e che li connota come entità separate rispetto agli <<altri>> e omogenee al loro interno. La seconda che considera, invece, la cultura come una forma socialmente e storicamente situata di organizzazione dell’esperienza e delle relazioni sia degli individui che dei gruppi sociali. I confini, nella prima concezione sono impermeabili e attentamente vigilati, da cui deriva la preoccupazione per la purezza della tradizione, nella seconda sono permeabili e l’innovazione è dentro la tradizione, per cui l’accento è posto sull’iniziativa delle persone<sup>45</sup>. Se adottassimo la seconda concezione della cultura, che ad esempio Gerd Baumann definisce “processuale”, cesseremmo di considerare le identità come indiscutibilmente fisse e immobili e centreremmo la nostra attenzione sulle identificazioni. Il discorso processuale sulla cultura, infatti, vede la vita sociale come una rete elastica e interdependente di identificazioni multiple, dialogiche, flessibili. Inoltre riconosce che ci sono molte differenti fratture di identificazione e che queste fratture si intersecano tra loro<sup>46</sup>. Facendo riferimento agli studenti stranieri, di cui parla la mozione, arriveremmo persino a mettere in discussione il criterio della cittadinanza non italiana, come elemento discriminante per stabilire chi debba sostenere il test, che sancisce l’inserimento nelle classi ponte. L’etichetta “studenti di cittadinanza non italiana” costituisce, infatti, semplicemente, un tentativo maldestro di riunire nella stessa categoria ragazzi in situazioni molto diverse: ragazzi nati in Italia e figli di genitori migranti, oppure nati in altri paesi e giunti al seguito dei loro genitori, minori non accompagnati e perfino bambini rom. Questo perché in Italia la legge sulla cittadinanza si basa ancora sullo *ius sanguinis* con il conseguente controsenso per cui si continuano a considerare stranieri i minori di seconda o anche terza generazione che sono nati o hanno vissuto la maggior parte della loro vita in Italia e che magari non hanno nessun legame con il paese di cui sono originari i loro genitori. Una riforma della cittadinanza nel senso dello *ius soli* non sarebbe più utile delle classi separate per prevenire l’esclusione di cui sono preoccupati i promotori del provvedimento?

---

<sup>43</sup> Gerd Baumann, *L’enigma multiculturale*, Bologna, Il Mulino, 2003, p.132

<sup>44</sup> Ulf Hannerz, *La diversità culturale*, Bologna, Il Mulino, 2001, pp.43-47

<sup>45</sup> Giuseppe Mantovani, *Il difficile riconoscimento delle differenze. La necessità di una scelta tra due concezioni incompatibili di cultura*, in *Psicologia sociale*, 2, maggio-agosto, 2006

<sup>46</sup> Gerd Baumann, *L’enigma multiculturale*, Bologna, Il Mulino, 2003, p.142-144

Da un punto di vista psicologico, le tesi della mozione appaiono riduttive poiché associano semplicisticamente l'insuccesso scolastico alle difficoltà linguistiche, senza considerare il peso dell'autosvalutazione e della eterosvalutazione, che sono spesso caratteristici dei gruppi minoritari e che questa mozione con la sua connotazione stigmatizzante rischia di incentivare. "Le identità svalutate sono associate a un insieme di credenze stereotipiche negative concernenti abilità, caratteristiche e comportamenti. Individui appartenenti a gruppi culturali non dominanti sono consapevoli dell'esistenza di tali stereotipi e possono temere di confermarli con il loro comportamento. L'ansia che ne deriva può avere effetti distruttivi sul comportamento delle persone e divenire una profezia che si autoavvera. In una serie di studi di Steele e Aronson (1995) hanno mostrato che la minaccia da stereotipo, quando riferita a dimensioni importanti come la capacità intellettuale, può a tal punto incidere sulla psicologia di membri di gruppi svalutati da peggiorare di fatto le loro prestazioni. Così, studenti afro-americani sottoposti a condizioni tali da sviluppare l'ansia da stereotipo per ciò che concerne la loro capacità intellettuale (veniva detto loro che un test misurava le loro abilità intellettuale) offrivano prestazioni peggiori rispetto ai partecipanti bianchi. Invece, sottoposti a condizioni in cui la minaccia da stereotipo era minimizzata, le loro prestazioni erano pari o migliori a quelle dei bianchi. (...) la minaccia da stereotipo, la paura del rifiuto e l'evitamento di situazioni in cui l'identità svalutata è resa saliente possono spingere gli individui a disimpegnarsi da un determinato ambiente come risposta ad una minaccia cronica. (...) Se i membri di un gruppo svalutato, consapevoli dell'esistenza di stereotipi negativi tentano di proteggere se stessi dalla minaccia da stereotipo e da possibili rifiuti disimpegnandosi dalla scuola e dal rendimento accademico, offriranno prestazioni inferiori alle loro possibilità. Come individui rischiano di essere lasciati indietro nel sistema educativo; come collettività alimentano gli stereotipi concernenti le capacità del gruppo cui appartengono".<sup>47</sup> Queste ricerche confermano, tra l'altro, come il test di lingua italiana sia tutt'altro che un elemento oggettivo, in base al quale stabilire l'inserimento degli studenti di cittadinanza non italiana nelle classi ponte. L'unico effetto che questo provvedimento potrebbe generare è quello di una profonda penalizzazione del percorso scolastico sotto il profilo relazionale e della socializzazione. Con gravi conseguenze non solo per gli studenti, ma anche per le loro famiglie, dato il ruolo, ampiamente riconosciuto, dei minori nel facilitare i rapporti tra familiari e società ospitante.

Alla luce di queste riflessioni, possiamo concludere affermando che appare davvero molto difficile credere che l'integrazione dei minori immigrati sia la questione che sta a cuore alle forze politiche che hanno formulato il provvedimento in oggetto. Sembra più facile credere che il successo di tale mozione, il consenso raccolto, sicuramente non dagli esperti delle scienze della formazione, di pedagogia inclusiva e interculturale, e del mondo della scuola, risponda ad un bisogno di rassicurante semplificazione, di placare la paura nei confronti del "diverso", ritenuto potenzialmente *pericoloso*, e di tutte quelle "diversità" che rallentano o compromettono il rendimento dei "normali" e dei *bravi*. Se le premesse della mozione esprimono l'urgenza e la necessità del provvedimento "al fine di favorire l'accesso degli stranieri alle istituzioni scolastiche e formative e di garantire pienamente il diritto all'istruzione, con particolare riferimento alle istanze di inclusione sociale e integrazione multiculturale che investono in forma nuova e peculiare la scuola", sicuramente l'analisi fa emergere tutti i limiti di un problema posto in termini poco chiari e fuorvianti, di metodi proposti incongruenti rispetto agli obiettivi didattici ed educativi, di fondamenti privi di riferimenti scientifico-pedagogici.

---

<sup>47</sup> Xenia Chrysochoou, *Diversità culturali. Psicologia sociale della differenza*, Bologna, Utet, 2006

## **Bibliografia**

- Baumann, G., *L'enigma multiculturale*, Bologna, Il Mulino, 2003
- Cambi, F., *Intercultura: fondamenti pedagogici*, Roma, Carocci, 2001
- Chrysochoou, X., *Diversità culturali. Psicologia sociale della differenza*, Bologna, Utet, 2006
- Favaro G., Luatti L., *L'interculturalità dalla A alla Z*, Milano, Franco Angeli, 2004
- Genovese A., *Per una pedagogia interculturale. Dalla stereotipia dei pregiudizi all'impegno dell'incontro*, Bologna, Bononia University Press, 2003
- Hannerz, U., *La diversità culturale*, Bologna, Il Mulino, 2001
- Mantovani, G., "Il difficile riconoscimento delle differenze. La necessità di una scelta tra due concezioni incompatibili di cultura", *Psicologia sociale*, 2, maggio-agosto, 2006
- Nanni, A., Abbruciati, S., *Per capire l'intraculturalità. Parole-chiave*, Bologna, EMI, 1999
- Taguieff P.A., *Il razzismo. Pregiudizi, teorie, comportamenti*, Cortina, Milano, 1999

## Parte 4

# VERSO UNA SCUOLA INCLUSIVA? DISABILITÀ, BISOGNI EDUCATIVI SPECIALI E BULLISMO

Elena Malaguti, Antonella Brighi, Nunzia Petracca, Michele Placuzzi, Chiara Giustini, Federica Filippini<sup>48</sup>

*“Non aveva dunque ragione il vecchio Socrate di ripetere spesso: - Uomini dove mai vi affannate, voi che riponete ogni cura nell'ammassare ricchezze, ma tanto poco vi preoccupate dei figli a cui le lascerete in eredità? (Plutarco, 1996)<sup>49</sup>.*

### **Introduzione**

L'educazione (J. Bruner, 2002)<sup>50</sup> comunque venga impartita e in qualunque cultura, produce sempre conseguenze nella vita di chi ne usufruisce. E' una realtà che tutti riconoscono e di cui nessuno dubita. Tali conseguenze sono strumentali nella vita delle persone e sappiamo anche che, in un senso meno immediatamente personale, sono strumentali per la cultura e per le sue varie istituzioni. L'educazione fornisce abilità, modi di pensare, di sentire, di leggere la realtà che incontriamo, non è mai neutrale, non è mai priva di conseguenze sociali ed economiche. Sul piano etico-politico il modello educativo praticato a scuola e in famiglia non è affatto neutrale, costruire un processo di insegnamento-apprendimento basato su un modello individualista o cooperativo, educare alla partecipazione, alla solidarietà, all'accoglienza, all'inclusione è una scelta ed esprime una chiara idea di Stato e di *Umanità*.

Non sono trascorsi molti anni da quando a chi presentava dei deficit erano precluse esperienze educative nelle scuole regolari. Con la legge n°517 del 1977 viene sancito il diritto della persona disabile a frequentare classi comuni, anche se già dal 1971, con la Legge 118, lo Stato italiano affermava che la persona con problemi aveva il diritto di essere integrata nelle nostre istituzioni educative senza preclusioni. È la legge n°517 del 1977 che di fatto elimina l'istituzione speciale e le classi differenziali con l'obiettivo di costruire un sistema educativo capace di accogliere ed educare coloro che nel corso della storia sono stati considerati *ineducabili*. L'esperienza di integrazione degli studenti disabili nelle classi comuni ha avuto un cammino che, come sottolinea D'Alonzo (2008)<sup>51</sup>, può essere riassunto in tre momenti:

1. *fase dell'inserimento iniziale;*
2. *fase della consapevolezza integrativa;*

---

<sup>48</sup> Elena Malaguti è ricercatrice confermata in Didattica e Pedagogia Speciale; Antonella Brighi è ricercatrice confermata in Psicologia dello Sviluppo; Nunzia Petracca è studentessa in Scienze della Formazione Primaria, Michele Placuzzi è studente in Scienze della Formazione, Chiara Giustini è dottoranda di ricerca in Pedagogia Generale, Federica Filippini è dottoranda di ricerca in Pedagogia Generale.

<sup>49</sup> Plutarco (1966), *Come educare i figli*, Milano, Mondadori, p.72.

<sup>50</sup> J. Bruner (2002, terza ed.), *La cultura dell'educazione*, Milano, Feltrinelli.

<sup>51</sup> L. D'Alonzo (2008), *Gestire le integrazioni a scuola*, Brescia, Editrice La Scuola.

3. *fase dell'attenzione integrativa* che culmina con l'approvazione della Legge 104 del 1992.

La scuola italiana facendo tesoro delle esperienze precedenti comprende che è indispensabile conoscere la storia dello studente, creare collegamenti con le famiglie e con i servizi del territorio. Sempre più insegnanti di sostegno tendono ad operare nel gruppo classe e con il gruppo classe e non in appositi spazi predisposti; l'insegnante di sostegno è parte integrante del team di docenti della classe. Con la legge 104 del 1992 vengono tutelati i diritti delle persone con disabilità, a partire dall'ambito scolastico, sociale, per finire a quello professionale. È obiettivo di tale legge garantire "il rispetto della dignità umana, libertà e autonomia della persona con handicap"<sup>52</sup> e promuovere, rimuovendo tutte le condizioni invalidanti, una piena integrazione. Considera persona con handicap, un soggetto che presenti minorazioni fisiche, psichiche e sensoriali, causa di "difficoltà di apprendimento, di relazione e di integrazione determinando un processo di svantaggio sociale o di emarginazione"<sup>53</sup>. L'attività dell'insegnante di sostegno specializzato è rivolta alla classe in cui è iscritto un alunno con disabilità; insieme ai docenti della classe identifica i bisogni educativi speciali dell'alunno e attraverso il gruppo operativo d'istituto propone e costruisce, insieme alla famiglia, il piano educativo individualizzato. L'insegnante di sostegno svolge anche il ruolo di facilitatore della comunicazione e della relazione tra docenti, alunno con disabilità, alunni della classe e partecipa alla programmazione educativa e didattica, e all'elaborazione e verifica delle attività di competenza dei consigli di classe e dei collegi.

Tale legge prevede la collaborazione tra strutture scolastiche e risorse del territorio, per costruire forme di integrazione che si esplicano in attività scolastiche e attività socializzanti extra-scolastiche. Per "garantire" il processo di integrazione, presso ogni ufficio scolastico provinciale, vi è la formazione di un gruppo di lavoro, costituito da un ispettore tecnico nominato dal provveditorato, due esperti nominati dagli enti locali, due esperti sanitari e tre esperti nominati dalle associazioni delle persone con disabilità. A livello di circolo didattico, si formano gruppi composti da insegnanti, operatori dei servizi, familiari e studenti, con il compito di collaborare alla realizzazione dei progetti previsti dal piano educativo individualizzato.

L'introduzione dell'insegnante di sostegno ha sollecitato il processo di integrazione che ha permesso alla scuola italiana di procedere verso traguardi ambiziosi. Il bagaglio di esperienze pedagogiche e didattiche realizzate nel corso degli anni, seppur con problemi di ordine burocratico, strutturale, formativo, ha permesso di incamminarsi verso mete educative e pedagogiche avanzate. Le ricerche italiane nel campo dell'educazione speciale comprovano che la persona con disabilità migliora la sua situazione se vive esperienze ricche di integrazione. I risultati degli studi dimostrano che una persona, per sviluppare pienamente le sue competenze, ha bisogno di sperimentarle in contesti formativi comunitari e sociali ancorati alla realtà: non si può costruire un percorso di crescita al di fuori di esperienze comuni. In linea con i processi di integrazione avviati in Italia anche la Commissione Europea nel 1986<sup>54</sup> sottolinea il ruolo centrale dei sistemi di istruzione, degli insegnanti e degli operatori della formazione, quali vettori di identificazione, appartenenza e promozione sociale e di sviluppo personale. Diviene essenziale incamminarsi, dunque, verso una nuova prospettiva pedagogica per poter aiutare gli studenti con disabilità e bisogni educativi speciali a vivere autonomamente nella società. Da questo punto di vista è necessario progettare nuovi modelli pedagogici e didattici capaci di condurre in modo integrato il processo di insegnamento – apprendimento attraverso una gestione consapevole, costituita anche da esperienze educative in ambienti ricchi di istanze sociali come ad esempio il gruppo classe.

Molti insegnanti manifestano notevoli preoccupazioni nella conduzione del gruppo classe, oggi ricco di istanze originali e differenti, e nella possibilità di rispondere in modo significativo ai bisogni di ogni singolo studente. Non è semplice insegnare a gruppi di allievi con bisogni molto differenziati: attualmente le difficoltà che manifestano gli insegnanti non sono relative solo agli studenti con disabilità, ma anche nei confronti degli alunni che presentano bisogni educativi speciali

---

<sup>52</sup> Articolo 1.

<sup>53</sup> Articolo 3.

<sup>54</sup> COMMISSIONE EUROPEA (1986), pp.16-17.

(problematiche comportamentali, difficoltà di apprendimento aspecifiche, demotivazione....). È facile comprendere come sia complesso condurre una classe al cui interno sono presenti tante differenze personali e culturali. Le difficoltà del bambino con disabilità diventano parte di una preoccupazione pedagogica e didattica più allargata alla quale occorre rispondere con nuove sperimentazioni e modelli educativi, secondo le direzioni europee, con l'obiettivo di costruire un processo di inclusione scolastica e sociale ed una scuola di qualità *per tutti e per ciascuno*.

La dichiarazione di Madrid stilata in occasione del Congresso Europeo sulla Disabilità (2002) sottolinea che il *sistema educativo* deve divenire il *luogo centrale* in cui assicurare lo sviluppo personale e l'inclusione scolastica e sociale. La scuola deve assumere, per raggiungere l'obiettivo dell'istruzione per tutti nel rispetto dei principi della piena partecipazione e dell'uguaglianza, un ruolo fondamentale nella costruzione del futuro, sia per l'individuo, sia per la persona come membro della società e del mondo del lavoro. Come accade per tutti gli ambiti della società, sottolinea inoltre la dichiarazione, i disabili formano un gruppo di persone molto diversificato; solo le politiche che rispettano tale diversità avranno un esito positivo. Il rispetto della diversità si esplicita anche attraverso la possibilità di non confondere i termini della questione. In questo momento storico, ricco di contraddizioni, situazioni di difficoltà, crisi e precarietà con l'idea di aver trovato la soluzione ai problemi, si rischia di compiere pericolose riduzioni come ad esempio, solo per citarne alcune, il ripristino dell'insegnante unico, del voto in condotta, l'assegnazione dell'insegnante di sostegno per gli alunni con disabilità certificata da una commissione medica.

La parola *disabilità* non corrisponde solo alla certificazione medica e alla presenza di una sindrome e o patologia. *Disabilità*, secondo le indicazioni dell'OMS (2001) è un termine ombrello che consiste nell'includere persone con diagnosi medica o psicologica o che presentano Bisogni Educativi Speciali (senza la presenza di una diagnosi). La definizione di Bisogni Educativi Speciali si riferisce a quelle persone che vivono situazioni particolari che ostacolano il processo di apprendimento e uno sviluppo armonico: tale bisogno educativo speciale può essere a livello organico, biologico, oppure familiare, sociale, ambientale. Ogni insegnante, per esperienza diretta sa che gli alunni che avrebbero bisogno di sostegno sono più del 2-3% che presentano certificazione medica; sono circa il 10% coloro che esprimono Bisogni Educativi Speciali e richiedono attenzioni particolari. La proposta dell'OMS sottesa alla definizione di Bisogno Educativo Speciale (Special Needs) corrisponde a qualsiasi difficoltà evolutiva di funzionamento, permanente o transitoria, in ambito educativo e/o apprenditivo, dovuta all'interazione dei vari fattori di salute secondo il modello dell'ICF<sup>55</sup> e che può necessitare di educazione speciale individualizzata. Si tratta dunque di allinearsi con le moderne indicazioni europee operando verso la costruzione di una scuola realmente inclusiva, capace di rispondere ai bisogni educativi speciali attuando metodologie e pratiche integrabili con le prassi generalizzate anche attraverso un sostegno diffuso e non di restaurare un sistema educativo che si è già dimostrato altamente selettivo e segregante. La presenza di difficoltà nella gestione delle nuove sfide a cui il sistema scolastico è chiamato non corrisponde necessariamente al ripristino di pratiche antiche, ma forse all'applicazione di moderni modelli teorici e metodologici capaci di far interagire il *nuovo* che avanza con la memoria che ci attraversa. Paulo Freire parlava di *nuovi temi generatori* che emergono di fronte alle perenni sfide emergenti. Uno di questi, presente oggi più che mai, riguarda la capacità di costruire sistemi realmente e concretamente inclusivi per tutti e per ciascuno.

Da questo punto di vista, uno dei malintesi che caratterizza la prospettiva dell'integrazione o inclusione scolastica delle persone con disabilità e/o Bisogni Educativi Speciali è che essa debba riguardare solo l'insegnante specializzato per il sostegno, al quale delegare il progetto educativo e scolastico dell'alunno con disabilità. È utile ricordare che in primo luogo l'insegnante di sostegno è un insegnante della classe al quale, previa un'adeguata preparazione universitaria specifica (si rimanda ad altre riflessioni più approfondite in merito) ancora oggi molto insufficiente, si attribuisce il compito di figura di sistema, capace di leggere i Bisogni Educativi Speciali della classe

---

<sup>55</sup> OMS(2001), Classificazione Internazionale del Funzionamento della Disabilità e della Salute, Gardolo di Trento, Erickson.

e le caratteristiche specifiche degli alunni con disabilità per rispondere con i colleghi di classe, con competenza, in sinergia anche con gli altri attori del territorio. La nuova riforma della scuola prevede l'assegnazione dell'insegnante di sostegno solo previa certificazione medica, la presenza di un unico insegnante di classe, l'assenza di azioni di prevenzione e promozione per la riduzione degli svantaggi non solo collegati alla presenza di deficit. Alla luce delle riflessioni sopra esposte è ipotizzabile pensare che senza risorse aggiuntive e specifiche, gli insegnanti si troveranno di fronte ad una reale e concreta difficoltà nel costruire una scuola inclusiva, anche qualora decidessero di operare secondo moderni e internazionali modelli di insegnamento e apprendimento.

Per un'effettiva inclusione scolastica occorrono risorse utili ad attivare organici funzionali dei docenti di sostegno, rispondenti alle effettive necessità degli alunni con disabilità. La Finanziaria 2007 prevedeva il superamento delle norme che fissavano, in maniera astratta ed inadeguata, il rapporto di 1 insegnante di sostegno ogni 138 studenti, e permetteva di definire gli organici relativi al sostegno in base ai bisogni effettivi degli alunni con disabilità, prevedendo uno stretto raccordo tra le banche dati delle Aziende sanitarie locali e gli Uffici scolastici regionali. La Finanziaria 2008 (DdL 1817 B) ha reintrodotto il vecchio sistema. Il comma 4, art. 94 del DdL 1817 bis (ex 414-3256A) ha fissato l'organico complessivo degli insegnanti di sostegno in Italia a 93700 unità, numero ottenuto calcolando il numero delle classi attivate nell'anno scolastico 2006/2007 (374800) diviso 4, pur sapendo che il numero degli alunni disabili è di gran lunga superiore. La Finanziaria 2009 ha cercato di confermare il blocco delle deroghe per l'assegnazione di ore di sostegno in più rispetto al numero programmato, qualora subentrino certificazioni di handicap gravi anche dopo l'approvazione dell'organico di diritto. Ciò significa impedire l'aumento dei posti di insegnante di sostegno anche in presenza di casi gravi certificati.

### **Verso una scuola inclusiva?**

Il decreto Legge 137/2008 apparentemente sembrerebbe non toccare i diritti e i bisogni degli alunni disabili presenti nelle scuole italiane, anche per quanto riguarda il sostegno la riforma della scuola non prevede una riduzione numerica degli insegnanti, che però risulta, come già sottolineato, insufficiente. Destano preoccupazione sia le scelte relative alle nuove norme sulla certificazione, secondo le quali solo i deficit visibili saranno certificati, sia l'impianto generale della scuola proposta dalla nuova Legge, che risulta ben lontano dall'ideale di scuola inclusiva, in cui l'inclusione e l'individualizzazione dei percorsi sono parte integrante del quotidiano fare scuola per tutti gli alunni. Per arrivare a questa "*speciale normalità*", secondo la definizione di Dario Ianes<sup>56</sup>, e quindi per dare risposte il più possibile efficaci ai vari alunni con Bisogni Educativi Speciali, servono più risorse, di certo non meno, serve una scuola più ricca non solo e non tanto dal punto di vista economico, ma di interscambio tra diversi saperi, figure professionali e competenze. La nuova riforma propone un modello vetusto che impoverisce sotto diversi aspetti e desta notevoli preoccupazioni circa la capacità di riconoscere e rispondere ai bisogni educativi dei suoi alunni. In particolare si ritiene utile sottolineare i seguenti punti:

1. Il maestro prevalente e l'impoverimento del contesto scolastico. Il ritorno al maestro unico comporta un impoverimento del contesto educativo, in primo luogo dal punto di vista del pensiero, in quanto si offre ai bambini e ai ragazzi un pensiero unico e non il pensiero divergente di cui la diversità è portatrice; in secondo luogo un impoverimento del contesto e della relazione educativa: non essendoci più la compresenza di due insegnanti non sarà possibile effettuare gite scolastiche, uscite didattiche, ed è prevedibile un aumento delle difficoltà di gestione e di costruzione di un buon processo di insegnamento-apprendimento da parte di un unico insegnante nel gestire differenti classi di 25 o più alunni<sup>57</sup> di cui alcuni con difficoltà linguistiche, altri certificati, altri con

---

<sup>56</sup> D. Ianes(2006), La speciale Normalità- strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i bisogni educativi speciali - , Gardolo di Trento, Erickson

<sup>57</sup> Lo schema di regolamento varato dal Consiglio dei Ministri il 18 dicembre scorso, dopo un'apparente apertura a favore delle classi frequentate da alunni con disabilità prevista all'articolo 7, nel successivo *comma 3* stabilisce invece

problematiche o esigenze non certificabili ma non per questo inesistenti. Un insegnante senza risorse, formazione di qualità e sostegno riuscirà ad accogliere le necessità, le difficoltà e i bisogni dei singoli, offrendo a tutti una scuola di qualità? Non potrà fare tutto... cosa o chi verrà sacrificato? Forse i più deboli?

2. I bisogni degli studenti con disabilità. Bisogna riflettere sul dato che comporta una riduzione drastica delle certificazioni, per concederle solo in caso di lesioni psico-sensoriali gravi; per ottenere la certificazione è ora necessario presentarsi davanti alla Commissione invalidità dell'Ausl di riferimento che rilascia il certificato ai sensi della L.104/92, che può avviare tutto l'iter presso il GLIP e le istituzioni scolastiche, e non più dal neuropsichiatria che ha in cura il bambino o la bambina<sup>58</sup>, il che disincentiverà molte famiglie a richiedere un aiuto dovuto e pone alcune domande sulla costituzione o meno dei gruppi di lavoro in favore dell'inclusione all'interno delle scuole. Tutta la parte del disturbo specifico di apprendimento e i disturbi aspecifici ricadranno sulla scuola, che dovrà trovare le risorse per rispondere a questi bisogni: come? Con il maestro unico? Con quali risorse? Con quali professionalità? Con quale formazione? La Scuola italiana non può sottovalutare il tema delle disabilità. L'attuale situazione finanziaria del Paese impone sacrifici, ma ciò non può tradursi in una scarsa attenzione verso i problemi dell'integrazione scolastica e sociale degli studenti con disabilità.

3. L'insegnante di sostegno. Ci preme sottolineare che un percorso scolastico di reale integrazione non può prescindere da un'adeguata disponibilità di risorse umane. Gli organici relativi ai docenti di sostegno devono essere rispondenti alle effettive necessità degli alunni con disabilità, per cui è necessario che vengano gestiti direttamente dalle Istituzioni scolastiche, le quali, sulla base della loro autonomia, devono poter assumere la responsabilità organizzativa ed economica delle risorse umane. Non sono previsti, inoltre, percorsi universitari specifici per la formazione di insegnanti specializzati capaci di operare secondo un modello che ricerca le *integrazioni* e i *sostegni* all'interno della classe.

4. La delega. Un altro aspetto non secondario e che contribuisce all'impoverimento del contesto educativo è il fatto di delegare la responsabilità del progetto educativo e scolastico del bambino-ragazzo certificato al solo insegnante di sostegno mentre invece l'integrazione riguarda tutti gli ambiti della vita scolastica. Anzi l'orizzonte dovrebbe essere ampliato fino a tentare di costruire un "Progetto di vita" coinvolgendo anche la famiglia, le Associazioni specifiche che si occupano di disabilità, le Istituzioni presenti nel territorio, comprese le realtà socio-economiche locali, nella prospettiva di un inserimento reale nella società e nel mondo del lavoro di ogni singola persona con disabilità.

### **A proposito di condotta.....**

La costruzione del processo di inclusione comporta anche un'attenzione particolare nei confronti di episodi di violenza diretta o indiretta. La scuola è il luogo privilegiato di prevenzione e promozione del benessere di tutti gli allievi, anche quelli che esprimono bisogni educativi speciali; ma per troppi alunni vittime di prese in giro, insulti, episodi di violenza, oppure costretti a fare cose che non vogliono, privati del saluto e isolati, danneggiati o derubati... la scuola è un luogo di disagio. E gli episodi di violenza non risparmiano neppure gli insegnanti, come ci ricordano alcuni episodi. È facile ridurre tutto a una parola: bullismo. Ma non tutto è bullismo e il bullismo è un fenomeno complesso: è una forma di comportamento aggressivo, diretto (aggressione fisica o verbale) o indiretto (manipolazione sociale, esclusione, maldicenze...), basato su uno squilibrio di potere tra due o più persone e caratterizzato dalla ripetizione di questi comportamenti nel tempo<sup>59</sup>. Negli ultimi anni alle forme tradizionali di bullismo si è affiancato il cyberbullismo, che secondo la

---

che il limite fissato possa essere in ogni tempo abbattuto dall'amministrazione scolastica, sulla base di valutazioni meramente discrezionali, insindacabili anche dalla magistratura.

<sup>58</sup> La legge 289/2002 (la finanziaria del 2003), il DPCM n.185 (Decreto Presidente Consiglio Ministri) del febbraio 2006, gli art. 2 commi 413 e 414 della FINANZIARIA 2008, la Legge Regionale 4/2008 dell'Emilia.

<sup>59</sup> Genta M.L. (a cura di) (2002), *Il bullismo: bambini aggressivi a scuola*, Rma, Carocci.

definizione dell'educatore canadese Bill Belsey, comporta l'uso delle nuove tecnologie della comunicazione e dell'informazione per attuare intenzionalmente comportamenti aggressivi e continuativi che determinano un danno alla vittima<sup>60</sup>.

La prima ricerca sul bullismo nella scuola italiana è stata condotta da Ada Fonzi nel 1997<sup>61</sup>: nelle scuole elementari, la percentuale di bambini che ha dichiarato d'aver subito prepotenze da parte di propri compagni era 41,6%, mentre alle scuole medie 26,4%, le percentuali di bambini attori di comportamenti prepotenti e violenti nei confronti dei compagni era invece del 28% alle elementari e del 20% alle scuole medie. Secondo il quinto Rapporto nazionale sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza (2007) che ha coinvolto un campione significativo di 3800 adolescenti tra i 12 e i 18 anni circa un terzo degli intervistati dichiara di essere vittima di bullismo, mentre circa la metà di minacciare e picchiare i compagni. I dati della ricerca coordinata da Luisa Genta all'interno del Progetto Daphne<sup>62</sup>, presentati a Bologna il 6 febbraio scorso, ci possono aiutare a fotografare il fenomeno bullismo nelle scuole medie e superiori della nostra regione: il 51% dei 1945 studenti intervistati (II media, I e III superiore) dichiara di aver assistito ad episodi di bullismo diretto, il 44,2% a forme di bullismo indiretto; il 23% degli studenti si dichiara vittima di bullismo indiretto e il 22,3% di averlo agito; tra i ragazzi tra i 16 e i 17 anni che si dichiarano bulli il 24,7% ammette di agire sia bullismo diretto che indiretto più giorni a settimana; in alcuni casi i ragazzi dichiarano di essere sia vittime sia attori di bullismo; il cyberbullismo vede un'incidenza del bullismo agito del 9,1% e subito del 9,5% e riguarda soprattutto gli studenti delle scuole superiori.

Come risponde la scuola? I provvedimenti messi in atto fino ad ora dalle scuole e quelli proposti sono i più diversi: vi sono strategie di controllo (telecamere, badge), altre centrate sul singolo da punire (espulsione) o da recuperare con un aiuto psicologico o l'opportunità di rimediare (lavori socialmente utili), altre ancora in cui si lavora con il gruppo dei pari per promuovere competenze di lettura dei conflitti e dei fenomeni di bullismo<sup>63</sup>... e come risponde il Governo?

Dai dati risulta giustificato l'interesse del Ministro della Pubblica Istruzione rispetto al problema del bullismo: la risposta è la legge 137/08, che all'articolo 2 prevede la reintroduzione, nelle scuole secondarie di primo e di secondo grado, del voto in condotta espresso in decimi<sup>64</sup>; l'articolo non fa esplicito riferimento al fenomeno del bullismo, ma le dichiarazioni del Ministro Gelmini, rilasciate in seguito alla presentazione della legge, presentano il voto in condotta come strumento educativo di contrasto al fenomeno del bullismo e il successivo Decreto ministeriale del 16 gennaio 2009 lo conferma. Ci sembra quindi opportuno riprendere anche alcuni articoli del decreto per poi riflettere, da un punto di vista pedagogico, sul significato educativo del ritorno al voto in condotta e del 5 in condotta (e la conseguente bocciatura) come strumento anti-bullismo.

Nelle premesse di tale Decreto si fa esplicito riferimento ai *“fenomeni di violenza, di bullismo e di offesa alla dignità e al rispetto della persona, che si verificano in maniera purtroppo ricorrente anche nelle istituzioni scolastiche e che richiedono corresponsabilità educativa tra scuola, genitori e territorio, nonché l'elaborazione ed il rispetto di norme condivise”*; a partire da queste premesse si presenta il voto in condotta come strumento educativo, che non vuole limitare né condizionare la libertà di espressione degli studenti, e si ribadisce che la votazione insufficiente può essere attribuita dal Consiglio, solo in presenza di *“comportamenti di particolare gravità”* (art 2 e 3), *“sia sempre adeguatamente motivata e verbalizzata”* e *“non può riferirsi ad un singolo episodio”* (art. 4) e si lascia infine all'autonomia scolastica la determinazione di *“ulteriori criteri e iniziative finalizzate alla prevenzione”*(art. 5).

---

<sup>60</sup> [www.cyberbulling.ca](http://www.cyberbulling.ca)

<sup>61</sup> Fonzi A. (a cura di) (1997), *Il bullismo in Italia*, Firenze, Giunti.

<sup>62</sup> Progetto Europeo che ha come scopo la conoscenza delle diverse forme di bullismo e un confronto tra i dati qualitativi e quantitativi raccolti in diversi paesi europei.

<sup>63</sup> Novara D., “Affrontare il bullismo. Dalla strategai centrata sull'individuo a quella centrata sul gruppo” in *Scuola e Didattica*, Editrice La Scuola, n. 7, 1 dicembre 2006 consultabile sul sito [www.cppp.it/publicazioni](http://www.cppp.it/publicazioni).

<sup>64</sup> *“La votazione sul comportamento degli studenti, attribuita collegialmente dal consiglio di classe, concorre alla valutazione complessiva dello studente e determina, se inferiore a sei decimi, la non ammissione al successivo anno di corso o all'esame conclusivo del ciclo”*.

Spunti di riflessione:

1. Bullismo come problema di condotta. Il bullismo è espressione di difficoltà e problematicità che non riguardano solo il singolo attore o la vittima, ma richiedono uno sguardo e un intervento più ampio e, come evidenziato nelle premesse del decreto, la corresponsabilità educativa tra scuola, genitori e territorio. Per questo ridurre il bullismo a un problema di condotta a cui rispondere con un voto ci sembra una pericolosa semplificazione, che porta con sé alcuni rischi: vista l'importanza data al comportamento, sottolineata anche dal fatto che un 5 in condotta è molto più grave di un 5 in qualsiasi materia, innanzitutto occorrerebbe maggior chiarezza su cosa si intende per condotta: restare seduti e zitti, rispettare i compagni e gli insegnanti? In secondo luogo c'è un forte rischio di etichettamento: è infatti molto facile che la valutazione della condotta sia percepita come una valutazione della persona e che si crei un sistema di aspettative negative intorno al singolo individuo definito "bullo".

2. Non si guarda al contesto. Manca nell'articolazione del decreto la necessaria attenzione al contesto, alla complessità persona (ridotta alla sua condotta), al ruolo educativo degli adulti e soprattutto al gruppo dei pari: le ricerche, che dagli anni '70 in avanti sono state condotte in diversi paesi sul fenomeno del bullismo nei contesti scolastici, sottolineano invece il ruolo fondamentale del gruppo degli spettatori nello scoraggiare o meno il bullo, mentre la valutazione della condotta riguarda il singolo "bullo".

3. Soli i casi più gravi. Un'ulteriore e pericolosa semplificazione è rappresentata dal fatto di prendere in considerazione solo i casi più gravi (per i quali erano già previste sanzioni), quando invece il bullismo ha tante facce e manifestazioni, non sempre e solo fisiche (esiste il bullismo indiretto e negli ultimi anni si sta diffondendo il cyberbullismo) e soprattutto tanti attori. Non si danno quindi agli insegnanti i necessari strumenti di lettura del fenomeno bullismo, né di prevenzione, né di intervento educativo.

4. Scelta punitiva. Rispondere al problema-bullismo con il voto in condotta e la bocciatura significa operare una scelta punitiva, quando invece gli studi sul bullismo e i progetti anti-bullismo sottolineano l'importanza di non punire o minacciare il bullo<sup>65</sup>. Non mettiamo in dubbio che la punizione possa essere uno strumento educativo: lo è se permette a chi ha sbagliato di prendere consapevolezza delle proprie azioni e delle conseguenze e di riparare. La valutazione della condotta rischia invece di essere usata come deterrente e la stessa bocciatura, anche se negli intenti della scuola ha un obiettivo educativo, più che una risposta ai Bisogni Educativi Speciali dell'allievo bullo, rischia di ridursi a un mezzo per allontanare e rimandare il problema.

5. Gli altri strumenti educativi. Cosa è successo in questi primi mesi dall'entrata in vigore della legge e del decreto? Si sono levate voci favorevoli e voci contrarie tra studenti, insegnanti, "esperti", ma nella pratica cosa è cambiato? 35.000 studenti hanno avuto il 5 in condotta in pagella e da un sondaggio promosso dal sito studenti.it per il 69% degli studenti intervistati non sembra che la situazione a scuola sia migliorata, anzi per il 10% è peggiorata. Il 5 in condotta da solo non serve: questo si evince anche dal decreto, in cui si parla più volte di "altri strumenti educativi" da affiancare al voto in condotta, ma senza mai entrare nei particolari. Gli esempi di risposte educative al bullismo non mancano, si potrebbe partire da questi aspetti per costruire una politica scolastica capace di rispondere ai bisogni degli attori e delle vittime del bullismo e per dare agli insegnanti reali strumenti di comprensione e intervento:

- si possono migliorare le condizioni di lavoro degli insegnanti e investire sulla loro formazione (per essere modelli costruttivi, avere maggior consapevolezza del fenomeno, comprendere che non è necessario proporre attività speciali, ma vi sono infatti attività curriculari e strategie didattiche abitualmente adottate dagli insegnanti che permettono di raggiungere obiettivi non solo cognitivi, ma anche educativi),
- si può investire sulla collaborazione fra gli adulti corresponsabili della crescita e del

---

<sup>65</sup> *Il fenomeno del bullismo : conoscerlo e prevenirlo*, a cura di Chiara Angioletti, Laura Michelotto, Cristina Racchi, approfondimenti a cura di Barbara Fabbri e Daniela Faletta ; con la collaborazione di Marta Pacini e Barbara Forresi, Telefono Azzurro, 2003.

benessere dei ragazzi,

- si possono sviluppare nei ragazzi le capacità di mediazione, una cultura di responsabilizzazione e dialogo, relazioni basate sulla fiducia, la collaborazione, l'empatia, comportamenti solidali e prosociali, valorizzando i coetanei come agenti di cambiamento e le risorse positive del gruppo classe: sono attualmente attivi progetti di formazione di studenti-mediatori, in grado di osservare le dinamiche relazionali all'interno della classe e della scuola, di sostenere le vittime del bullismo e di intervenire in caso di episodi di conflitto e violenza;
- si possono dare spazi e tempi per prendere consapevolezza delle proprie azioni: un'esperienza attuata in Germania prevede la presenza all'interno della scuola di un'aula che potremmo definire di "decompressionamento", in cui il bullo o il ragazzo violento ha l'opportunità di sostare, di prendere le distanze e di ripensare all'episodio di cui è stato protagonista; è poi invitato a rinsaldare il patto educativo con un impegno scritto con la consapevolezza che se il patto viene rotto ripetutamente la scuola interviene con la sospensione<sup>66</sup>;
- le scuole che investono su pratiche di accoglienza, ascolto, formazione del personale anche non docente, coinvolgimento delle famiglie, sono quelle in cui le percentuali di bullismo sono basse. Non a caso si parla in letteratura della necessità di politiche di prevenzione e intervento "globali" ("whole school policy"), intendendo con questo un approccio sistemico per contrastare il bullismo, condotto a più livelli.

### **Brevi considerazioni conclusive**

Il cammino dell'inclusione è giunto ad un punto delicato, le conquiste realizzate in questi anni hanno bisogno di essere consolidate, gli atteggiamenti maturati e le competenze acquisite meritano di non essere disperse per non regredire a fasi del passato superate a fatica. La società italiana è sempre più in difficoltà: nuovi problemi e bisogni incontrano i contesti educativi. La ricerca di un modello educativo capace di promuovere integrazione ed inclusione è stato il fine del processo intrapreso a partire dagli anni '70. Nonostante le contraddizioni ed i problemi che permangono, la scuola italiana è stata capace di accogliere e valorizzare tutte le differenze di cui gli alunni sono portatori (lingua, cultura, abilità, interessi, comportamenti...) e necessita, ora, di imparare ad accogliere e gestire i nuovi bisogni educativi speciali, le nuove istanze che la complessità richiede per rispondere ai bisogni con competenza, professionalità e formazione specifica integrando le risorse interne con quelle del territorio.

Come ricercatori di area psico - pedagogica, studenti, futuri insegnanti ci sorge il dubbio, il sospetto, il timore che la scuola prospettata dalla Legge 137/2008 divenuta nota con il nome della Ministra che l'ha proposta - "riforma Gelmini" - abbia preso un'altra strada: come abbiamo cercato di mostrare in queste pagine, la scuola Gelmini è una scuola che rischia l'impoverimento, dal punto di vista del pensiero (maestro unico), del contesto educativo e relazionale (no alla compresenza, delega all'insegnante di sostegno), degli strumenti per poter leggere e rispondere ai bisogni educativi di tutti gli alunni (5 in condotta come risposta al fenomeno del bullismo).

In che misura la riduzione delle risorse e il ripristino di un sistema che è stato in passato modificato perché ritenuto non idoneo può rispondere alle istanze che la società globale impone oggi? Si tratta forse di una legge che rischia di penalizzare e circoscrivere i più deboli? È proprio vero che la costruzione di un sistema di qualità, efficace ed efficiente comporta l'esclusione di coloro che nel corso del loro cammino possono incontrare alcuni ostacoli? Non è forse vero che la forza del gruppo non è data dalla somma delle parti ma da un qualche cosa in più?

*Un qualcosa in più* che si chiama solidarietà, partecipazione, responsabilità, cooperazione, valore, qualità, rispetto delle regole, competenze, vicinanza.... ingredienti che da sempre hanno contribuito alla costruzione di società civili e democratiche.

---

<sup>66</sup> "La piaga del bullismo", TG2 Dossier del 10/01/09.

## Parte 5

# PERCHE' DIFENDIAMO IL TEMPO PIENO

Alessandro Tolomelli, Sara Scaglioni, Maria José Esposito, Cecilia Lorenzetti<sup>67</sup>

A giudicare dai numerosi interventi apparsi sui media negli ultimi mesi sulla Riforma della scuola Primaria a qualcuno forse sfugge ancora il senso pedagogico della scuola a Tempo pieno e l'opinione pubblica è stata orientata a pensare che il tempo pieno così com'è (o come era...) risponda all'unica esigenza di collocare, lavorativamente, una massa di insegnanti ormai etichettati e confinati nella nuova categorizzazione sociale dei cosiddetti "Fannulloni". Il modello di scuola primaria ideato dal Ministro Gelmini attraverso la sua "Riforma" contenuta nel Decreto legge 1 settembre 2008 n. 137 e convertito in legge il 30 ottobre 2008 n. 169 che prevede, tra l'altro, la reintroduzione del "maestro unico" nella scuola elementare, intende pertanto porre rimedio a questo spreco di risorse voluto e prodotto durante gli anni fantomatici in cui il nostro paese è stato governato da una dittatura politica di sinistra.

Molte voci si sono alzate per protestare contro questa iniziativa governativa, e la Ministro si è più volte espressa facendo rilevare come la scuola a Tempo pieno non sia in realtà messa in discussione dalla sua Riforma, ma che la sua iniziativa ha come finalità prioritaria quella di razionalizzare le risorse economiche.

Ammesso e non concesso che si possa garantire il Tempo pieno delle scuole elementari a fronte di un significativo taglio alle spese e al personale scolastico, con le sue parole la Ministro mette in evidenza un altro equivoco di fondo relativo alla scuola a Tempo pieno: spesso viene confuso il modello didattico del "Tempo scuola pieno" con il semplice servizio pomeridiano di vigilanza sui bambini. In questa sede intendiamo rendere conto del contributo pedagogico ed educativo che il modello organizzativo a Tempo pieno rappresenta per la scuola italiana: un'esperienza radicata nel territorio e quantitativamente rilevante attraverso cui sono maturate idee (pedagogiche e risorse didattico-educative) e comportamenti assai significativi per tutta la nostra scuola.

Ma prima di addentrarci nell'analisi, occorre soffermarsi su come tali critiche hanno messo in luce un malinteso di fondo sul senso di un'esperienza didattica e pedagogica trentennale, che rappresenta una delle più riuscite risposte che l'istituzione scolastica ha saputo dare alle esigenze culturali e sociali del nostro paese.

Su questo tema si contrappongono, infatti, due posizioni, spesso poste in antitesi, che, se non affrontate in modo chiaro e inequivocabile, possono rappresentare uno strumento ideologico a favore di chi intende smantellare il Tempo pieno, non comprendendone (in buona o in cattiva fede) la sua rilevanza culturale. Se si considera soltanto il Tempo pieno come una encomiabile esperienza capace di dare risposta al bisogno delle famiglie di un tempo di affidamento e di cura dei bambini i cui genitori lavorano (in un momento storico in cui la famiglia, ormai ridotta al nucleo minimo, necessita un supporto di questo tipo), si dimentica e si cancella il valore pedagogico del Tempo pieno che affonda le sue radici nelle istanze sociali e di emancipazione della classi più deboli, tradotte in un modello innovativo di fare scuola, e nello sviluppo dell'epistemologia delle scienze dell'educazione. Diciamo subito che a nostro avviso si tratta di una contraddizione falsa e che i due argomenti sono stati strumentalmente contrapposti da chi, per motivi diversi, era interessato al ridimensionamento o alla cancellazione della collegialità e del Tempo scuola pieno nella scuola primaria.

---

<sup>67</sup>Maria José Esposito è Ricercatrice presso il Dipartimento di Psicologia, Alessandro Tolomelli è post-dottorando presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione, Sara Scaglioni e Cecilia Lorenzetti sono studentesse della Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Bologna.

## La storia del Tempo pieno nella scuola italiana<sup>68</sup>

Se non si può dire altrettanto per altri contesti, la sperimentazione didattica italiana, specialmente per quanto riguarda la scuola primaria e dell'infanzia, è ancora oggi, nonostante i ripetuti tagli di risorse e gli attacchi spesso infondati sferrati da ampi settori della politica, un ambito rispetto a cui anche dall'estero si guarda con interesse: basti citare come esempio il modello delle scuole per l'infanzia dell'evoluta Svezia che si rifà direttamente all'esperienza delle scuole di Reggio Emilia da cui ha addirittura preso il nome un Istituto per l'educazione infantile scandinavo<sup>69</sup>. Con questa affermazione non intendiamo nascondere o negare le arcinote difficoltà strutturali che affliggono la scuola italiana specialmente in alcune aree geografiche del paese (per lo più dovute allo scarso investimento pubblico in questo importante settore della vita sociale), ma dal punto di vista dell'elaborazione dei modelli pedagogici non si può non vedere come l'esperienza italiana abbia riscontri positivi pressoché unanimi e se in altri contesti le cose funzionano meglio lo si deve al maggior investimento di risorse oltre che ad una visione culturalmente diffusa della formazione come settore fondamentale per la crescita di una nazione che trova molti riscontri anche pratici nelle realtà occidentali, mentre nel contesto italiano tali principi si ritrovano solo nei proclami elettorali dei nostri rappresentanti politici e nulla più. Crediamo quindi che si debba partire da questo presupposto perché assistiamo, da parte dei media e della politica in genere<sup>70</sup>, al riferimento reiterato a modelli esteri per quanto riguarda la scuola di qualità, senza tenere conto delle differenze sostanziali che separano dal punto di vista dell'investimento la nostra scuola da quelle di altri paesi "più evoluti". Non si spiega, poi, perché altrettanto zelo comparativo non si utilizzi nell'analisi di altri settori deficitari del nostro paese come ad esempio quello della classe imprenditoriale e manageriale che da noi godono di privilegi ingiustificabili in altre nazioni, a fronte di una scarsità di risultati che richiederebbero una maggiore attenzione ed un intervento legislativo più forte e deciso. Conclusa questa breve parentesi polemica e riaffermato il fatto che la crisi della scuola italiana è soprattutto una crisi di risorse e di applicazione concreta di elaborazioni teoriche e che quando lo Stato decide di tagliare risorse lo fa quasi sempre partendo dalla scuola e dallo stato sociale confermando così lo scarso peso assegnato a questi settori fondamentali della vita pubblica, possiamo entrare nel merito tecnico-scientifico della nostra posizione rispetto al Tempo pieno. Per comprenderne a pieno il senso pedagogico e sociale in relazione agli attuali bisogni formativi dei bambini, al di là delle posizioni ideologiche e colpevolmente semplificatorie, occorre soffermarsi sulle sue origini e sul ruolo che l'istituzione scolastica ha avuto nell'evoluzione del paese almeno negli ultimi cinquanta anni. Il Tempo pieno in Italia ha oltre 30 anni di storia: la sua data di nascita è il 24 settembre 1971 con l'approvazione della legge 820. In essa veniva sancito, all'articolo 1, l'esistenza del Tempo pieno come coronamento di un intenso dibattito politico culturale durato circa dieci anni e delle sperimentazioni didattiche che avevano preceduto questo innovativo modello di organizzazione scolastica. Lo sviluppo di questa esperienza si è diffusa progressivamente: nell'anno scolastico 2000/2001 il 21,80%<sup>71</sup> degli alunni frequentanti le scuole elementari; la percentuale è aumentata ancora e nell'anno scolastico 2006/07 nel Nord-Ovest è arrivata al 45,5 per cento, con punte superiori al 90 in città come Milano, mentre nel Sud e Isole la percentuale di iscritti al Tempo pieno era solo il 6,8 per cento del totale.

---

<sup>68</sup> Una buona ricostruzione della vicenda della scuola a tempo pieno è rappresentata dai volumi Censis, *Tempo-scuola: quanto e come?* Angeli, Milano, 1984; E.Damiano, *Adro tempo pieno*, Brescia, La Scuola, 1977; L.Guasti, *Modelli organizzativi e aree curriculari nel tempo pieno*, Bologna, Il Mulino, 1982; E.Becchi, *Tempo pieno e scuola elementare*, Milano, Angeli, 1979; E.Damiano, *Il tempo per insegnare*, IRSSAE Lombardia, Milano, 1992.

<sup>69</sup> Cfr. [www.reggioemilia.se](http://www.reggioemilia.se), sito del ReggioEmilia Institute di Stoccolma (Svezia).

<sup>70</sup> Facciamo ammenda della genericità con cui ci riferiamo a "media" e "politici" come fossero un'unica voce indistinta, ma per esigenze di spazio non possiamo rendere conto delle pur sparute voci fuori dal coro...

<sup>71</sup> Il dato è ancora più significativo se si scorporano le percentuali relative alle città capoluogo dal resto della provincia: si arriva fino al 33,59 % degli alunni frequentanti classi a Tempo pieno nelle scuole delle aree urbane; analogo discorso si potrebbe fare riferendosi alle variabili regionali, con una percentuale più alta nelle scuole dal nord Italia rispetto al Sud.

Il Tempo pieno rappresenta, sul piano delle politiche scolastiche, un contributo fondamentale allo spostamento da una prospettiva di *assistenza scolastica* ad una di *diritto allo studio* inteso come diritto di cittadinanza fondamentale<sup>72</sup> e proprio per questo il modello di scuola a Tempo pieno, noi sosteniamo, è il risultato dell'evoluzione del modo di fare scuola in risposta alle variazioni sociali e alle mutate esigenze culturali del paese.

Facendo un rapido escursus storico sull'evoluzione della scuola italiana, possiamo rintracciare le ragioni che hanno portato all'elaborazione di questo modello di scuola primaria e ricostruire la mutazione del concetto di *diritto allo studio* che ha assunto connotazioni diverse in relazione alle modificazioni socioculturali. Partendo dagli anni del secondo dopoguerra, caratterizzati dalla ricostruzione, dalla povertà e dall'emergenza sociale, possiamo affermare che la scuola primaria, mentre formalmente con i Programmi Omedeo-De Ruggiero basati sul rispetto della spontaneità infantile e sulla preparazione del piano delle attività didattiche tenta di superare l'idealismo di stampo gentiliano, nella prassi si trovò a dover dare risposta soprattutto ai bisogni basilari degli scolari italiani: dal bisogno di una sufficiente refezione scolastica (che poteva contare sugli aiuti internazionali), al supporto per i materiali didattici, assicurato dai patronati scolastici<sup>73</sup>. Il diritto allo studio si configura quindi per tutti gli anni cinquanta come diritto sociale più che come un diritto educativo e gli orizzonti teorici, che indirizzano l'approccio educativo scolastico, sono improntati principalmente (con i Programmi Ermini del 1955) allo spiritualismo pedagogico allora imperante e alludono ad un'idea retorica e conformistica di bambino e spostando così il baricentro educativo dalla sfera intellettuale a quella etico-affettiva. Inoltre la religione ha ancora un ruolo fondamentale nel processo educativo (come tornerà ad averlo nella scuola voluta dal Ministro Gelmini...).

Negli anni sessanta mutano le condizioni socio-economiche e strutturali del Paese e nella gestione della scuola assumono maggiori competenze i Comuni. Si affermano inoltre nuovi orizzonti pedagogici provenienti anche da altri paesi. Si sviluppano anche importanti esperienze educative alternative alla scuola tradizionale. E' l'affermazione di una nuova idea di scuola più legata alla vita, al tempo scuola come tempo educativo che valorizzi anche saperi e competenze extracurricolari, e soprattutto si profila l'idea di una scuola come strumento di riscatto sociale degli umili e non più come sistema di riproduzione e selezione sociale. Con approcci e itinerari anche molto lontani tra loro (si afferma il concetto di animazione, dei linguaggi alternativi e vengono sperimentati stili di conduzione libertari) si fa strada un'idea nuova di scuola che troverà negli anni settanta una legittimazione istituzionale nell'approvazione parlamentare di leggi importanti come la L. 18 marzo 1968, n. 444 (che istituiva la scuola materna statale), la legge 24 settembre 1971, n. 820 (che avviava il Tempo pieno "statale"), la legge 6 dicembre 1971, n. 1044 (che istituiva i nidi dell'infanzia)<sup>74</sup>.

"La legge 820/71 rappresenta senza dubbio il frutto di molte mediazioni (come tante leggi della prima Repubblica). Nella strutturazione degli articoli si coglie un equilibrato dosaggio di soluzioni pedagogiche ed organizzative: dal tempo pieno alle attività integrative, fino agli insegnamenti speciali. Infatti, nella legge, il tempo pieno "classico", come settimana scolastica unitaria gestita da due docenti contitolari per ogni classe (secondo un progetto ben illustrato nelle Direttive ministeriali di orientamento del 1972) è solo uno dei modelli proposti. Tra l'altro, in molte realtà il doppio organico è fittizio, con una netta demarcazione tra curriculum (e insegnante "forte") del mattino e curriculum (e insegnante "debole") del pomeriggio. Molto diffusa appare la formula delle attività integrative, attraverso soluzioni di estrema (e non sempre qualificata) flessibilità, con arricchimenti pomeridiani dell'offerta formativa, messa un po' a norma dalla successiva legge 517/77 (che auspicava una ricaduta della flessibilità anche nelle attività curricolari del mattino). Più limitata resta l'esperienza dei cosiddetti insegnamenti speciali, che configurano un avvio

---

<sup>72</sup> Come affermato all'articolo 26 della Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo adottata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite il 10 Dicembre 1948.

<sup>73</sup> Cfr. G.Cerini, M.Spinosi, *Riforma della scuola. La nuova proposta*, Tecnodid, Napoli, 2002.

<sup>74</sup> Ministero P.I., *Rapporto sull'attuazione della riforma della scuola elementare*, Roma, 1996. Cfr. anche: F.Frabboni-G.Cerini, *Sui sentieri della riforma. Didattica e organizzazione nella scuola elementare*, La Nuova Italia, Firenze, 1993.

sperimentale di insegnamenti specialistici, come quelli relativi alla musica, alla lingua straniera, alle arti, ecc.”<sup>75</sup>

L'esperienza complessiva della Tempo pieno raggiunge un suo consolidamento solo negli anni '80, ma rimane, negli addetti ai lavori, per tutti gli anni ottanta un sentimento ambivalente verso un modello di fare scuola che, se da un lato rappresenta un passo in avanti storico verso il riconoscimento del bisogno formativo dei bambini e delle mutate condizioni sociali delle famiglie, dall'altro porta con sé un timore diffuso per le innovazioni didattiche imposte dall'alto come tentativo di normalizzare (programmi del 1985) un'esperienza che mal sopporta di essere istituzionalizzata. Nei primi vent'anni di vita questa esperienza non aveva, infatti, “sfondato” a livello nazionale: se le percentuali degli iscritti alla scuola a Tempo pieno andavano oltre il 50 % in province del nord del paese come Bologna, Modena, Milano, raggiungevano solo poco più del 4 % in grandi città del sud come Palermo, Napoli, Bari, le realtà in cui tale modello si era prefissato di dare risposta efficace agli annosi difetti del sistema scolastico. Molto spesso la diffusione del Tempo pieno è stata ridotta a causa di una politica di contenimento degli organici degli insegnanti che limitava, giocoforza, la formazione delle classi a Tempo pieno. Per attribuire gli organici alle scuole primarie non si teneva conto, infatti, delle richieste per il Tempo pieno e, inoltre, veniva applicato il divisore 25 al numero totale dei bambini iscritti con il triplice risultato che:

- non era possibile accogliere tutte le richieste per il Tempo pieno e quindi molti genitori venivano scoraggiati dallo sceglierlo in quanto era aleatoria la possibilità di usufruirne;
- non potendo soddisfare tutte le richieste i Consigli di Circolo si videro costretti a scegliere criteri di selezione per l'accesso al Tempo pieno;
- le classi a Tempo pieno, infine, erano notevolmente più numerose delle classi a Tempo normale con il risultato che il Tempo pieno venne percepito come forma di scuola prevalentemente assistenziale ed in qualche misura ghezzante.

Considerando inoltre che alcuni Enti Locali, soprattutto del Sud, non avevano la possibilità di mettere a disposizione edifici scolastici, servizi di refezione idonei e risorse integrative ai finanziamenti ministeriali, è presto spiegato perché il Tempo Pieno ebbe una crescita graduale e continua radicandosi soprattutto nelle città del Nord, mentre non ebbe altrettanta fortuna nelle scuole del mezzogiorno.

Con la legge 148/90 si pone un freno alle ambizioni del modello del Tempo pieno di diventare la struttura di riferimento della scuola italiana. Con la legge n. 148 del 5 giugno 1990, infatti, si sanciva la nascita, a fianco della scuola a Tempo pieno, della scuola dei Moduli. Sulla questione del rapporto tra Scuola Tempo pieno e Scuola dei Moduli si sono confrontate posizioni spesso contrapposte e ancora oggi esiste un dibattito aperto in merito.

Per tagliare la testa al toro e semplificare lo scenario la Ministro Gelmini ha pensato bene di reintrodurre il modello anacronistico del Tempo scuola di 25 ore, in barba alle più significative posizioni di pedagogisti ed esperti del settore, in ossequio al principio della “pragmaticità” a cui la Ministro fa spesso riferimento come panacea di tutti i mali o presunti tali. Ricordando che un atteggiamento pragmatico è senza dubbio utile per non permanere in situazioni di sterile mediazione, ma che tale strumento può rivelarsi come dannoso e deleterio se messo al servizio di idee sbagliate, di un eterno ritorno ad una idea di scuola tradizionale, anacronistica e idealizzata nel ricordo di chi l'ha frequentata o, peggio, dell'idea di agire al solo fine di agire, crediamo utile dare conto del dibattito intorno alla Scuola a Tempo pieno e a Moduli, indugiando su due modelli organizzativi che richiederebbero una analisi approfondita, che probabilmente la Ministro non ha avuto modo di condurre impegnata nella decretazione d'urgenza sulla scuola primaria.

---

<sup>75</sup> F.Frabboni, G.Cerini, M.Spinosi, *Come cambia la scuola primaria*, Tecnodid, Napoli, 2002, p. 87.

## Scuola a Tempo pieno e Scuola a Modulo

### Le Classi a tempo pieno

La scuola elementare a Tempo pieno trasforma preesistenti attività di doposcuola e integrative pomeridiane in un modello educativo unitario e coerente che si basa su un orario settimanale di 40 ore (in genere 5 giornate di 8 ore, comprensive del servizio di mensa e di interscuola). Ad ogni classe sono assegnati due docenti (a differenza del modulo, dove tre docenti operano su due classi), con pari titolarità e responsabilità, che si alternano nei turni antimeridiani e pomeridiani curando ciascuno un'area disciplinare fondamentale (1. area linguistico e storica; 2. area matematica e scientifica).

Le ore di didattica oscillano tra le 30 e le 32. L'orario di servizio dei docenti, in entrambi i casi, è di 22 ore (cui si aggiungono 2 ore di progettazione v. oltre). Nel tempo pieno risultano circa 4 ore settimanali di compresenza (40 ore di funzionamento, 44 ore di monte ore dei docenti).

Ridurre la compresenza, coprire l'orario fino a 40 con spezzoni e frammenti di ore, senza salvaguardare l'attuale organico di due docenti, significa vanificare la scuola a tempo pieno, al di là di tutte le dichiarazioni verbali. Una giornata a tempo pieno consente di garantire un'equilibrata distribuzione delle attività per i bambini (di apprendimento, gioco, relazioni sociali) e quindi permette di caratterizzare la vita delle classi in termini più operativi (con laboratori, uscite, atelier, ecc.) in una didattica più attiva che, comunque, deve rispettare il curriculum nazionale obbligatorio delle discipline, come nel modulo. La scuola a tempo pieno si è diffusa gradualmente fino a raggiungere oggi la quota del 25% di tutte le classi, ma con forti differenze territoriali: è superiore al 50% in alcune regioni e grandi città del centro-nord, inferiore al 5% in molte aree del Sud. I genitori gradiscono il modello a tempo pieno; infatti, la richiesta è superiore alla possibilità di accoglienza, soprattutto nelle aree di intensa urbanizzazione<sup>76</sup>.

### Le Classi a Modulo

L'organizzazione modulare prevede in linea di massima l'abbinamento di due classi in un 'modulo' a cui sono assegnati tre docenti (dunque, rapporto 1,5 docenti per ogni classe). Il tempo "didattico" di funzionamento va da un minimo obbligatorio di 27 ore settimanali fino ad un massimo di 30 ore di attività didattica, e si basa fundamentalmente sulle scelte dei genitori. In linea di massima, dunque, l'orario settimanale si articola in alcuni rientri pomeridiani (da uno a tre), anche in relazione all'adozione, o meno, della settimana corta. Occorre sottolineare però che in oltre la metà delle classi a modulo non sono effettuati rientri pomeridiani; ciò avviene soprattutto al Sud, spesso per mancanza di condizioni strutturali (spazi, mense, servizi). Nel caso di rientro, la scuola insieme all'Ente locale, garantisce un servizio di refezione scolastica con la presenza educativa degli insegnanti di classe che, nel loro orario di servizio, assistono gli alunni. Il pasto a scuola rappresenta un importante momento educativo.

I tre insegnanti del modulo (cioè di classi "abbinata" che comunque funzionano autonomamente) svolgono un orario di insegnamento di 22 ore settimanali (22 h x 3 = 66 h) assicurando la copertura di tutto l'orario di funzionamento del modulo, con qualche ora (mediamente 4 per classe) di compresenza alla settimana.

L'alternarsi di tre insegnanti (spesso si opta per due soli docenti in prima o seconda elementare, di cui uno con più tempo, il cosiddetto maestro "prevalente") consente di arricchire la proposta didattica della scuola, curando con più attenzione la preparazione linguistica dei ragazzi (un insegnante, per esempio, si dedica prevalentemente a questo ambito), senza trascurare la dimensione matematica e scientifica (un secondo insegnante, infatti, si dedica generalmente a questo settore, anche se la sua formazione andrebbe decisamente migliorata). L'eventuale terza figura, soprattutto negli ultimi anni, cura in particolare l'ambito storico e geografico. In base alle

---

<sup>76</sup> Ministero P.L., *Rapporto sull'attuazione della riforma della scuola elementare*, Roma 1996. Anche Cfr. F. Frabboni, G. Cerini, *Sui sentieri della riforma. Didattica e organizzazione nella scuola elementare*, La Nuova Italia, Firenze 1993.

competenze possedute, i docenti si impegnano anche nelle cosiddette discipline espressive: musica, arte, educazione motoria.

### Elementi di riflessione e di dibattito tra Tempo pieno e Moduli

Nella scuola del Tempo pieno, come nella scuola dei moduli, le classi sono gestite da team docenti (da 2 a 3 figure). Questa collegialità è assicurata da due ore settimanali dedicate ad incontri di progettazione e verifica delle attività obbligatorie. Questo tempo dedicato alla riflessione e progettazione educativa, per quanto esiguo, permette un'integrazione degli insegnamenti, della didattica e l'armonizzazione dei diversi stili educativi degli insegnanti.

L'ipotesi di eliminare queste ore mette a rischio un reale confronto didattico tra i docenti e la possibilità di ricostruire collegialmente una visione organica della classe, arricchita dai differenti punti di vista che sono indispensabili per poter rispondere unitamente alle differenze dei ragazzi e al benessere della classe, principio che è considerato il punto di forza della nostra scuola elementare.

Inoltre il team degli insegnanti assicura anche l'insegnamento obbligatorio della lingua inglese, che viene attivato in 1a classe (un'ora alla settimana) fino in 5a (tre ore settimanali). Il suo insegnamento è curato da uno dei docenti interni al team insegnanti, opportunamente formato o da un maestro esterno specialista ad hoc, che fa parte dell'organico della scuola.

La scuola elementare vede da oltre trent'anni un'ampia competenza nell'accoglienza e integrazione di bambini disabili, confermata dall'elevata presenza di bambini nelle classi comuni (2,5 ogni cento), per i quali viene assegnato personale qualificato al sostegno nel numero di un docente ogni due allievi certificati.

L'integrazione dei bambini disabili, che partecipano attivamente alla vita di classe grazie a una didattica inclusiva e accogliente rappresenta un punto d'onore del nostro sistema educativo, che viene fortemente messo a rischio dalla nuova legge. Lo scarso apporto di finanziamenti già costringe il corpo docente a investire risorse personali per arginare il vuoto istituzionale che da alcuni anni si è creato nei confronti dell'inadeguata accoglienza di bambini stranieri (7,7 ogni 100 bambini), garantendo spesso programmi di alfabetizzazione alla stregua di volontariato curati con l'aiuto di Enti locali e Associazioni.

Come possiamo pensare di creare un clima di rispetto e tolleranza tra i bambini, di creare dei futuri cittadini di una società democratica e aperta se ci priviamo del tempo per instaurare legami, per conoscere le differenze, se ci priviamo delle ore di compresenza e sostegno tra insegnanti?

La scuola elementare è fondamentale per acquisire codici condivisi, categorie e valori per esprimersi e comunicare nella comunità, per elaborare un pensiero critico che permetta di comprendere la realtà. La classe inoltre rappresenta uno straordinario luogo di accoglienza e di integrazione culturale anche per i genitori migranti che possono avere un supporto dagli insegnanti e soprattutto far fruire ai loro figli di un servizio gratuito ed egualitario che finalmente potrà farli accedere a quei lavori che a loro sono negati.

Anche le indagini nazionali (INVALSI, il nostro Sistema di valutazione) e internazionali (IEA-PIRLS sulle competenze di lettura, 2005) testimoniano la qualità ed eccellenza della scuola primaria italiana, perché voler riformare proprio ciò che di meglio funziona?

Sia la scuola del Tempo pieno che quella dei Moduli sono messe in discussione dalla legge 169/2008 con la quale si riduce dogmaticamente il dibattito sull'esigenza di ricollocare il Tempo pieno in uno scenario sociale profondamente mutato:

- cercare di comprendere i nuovi bisogni e le nuove esigenze delle famiglie e dei bambini,
- interpretare le propensioni dell'utenza verso l'uno o l'altro modello,
- "leggere" le nuove condizioni esistenziali dei bambini (più iperstimolati, ma anche più "soli" nelle dinamiche domestiche).

Per quanto l'acceso dibattito scaturito a seguito dell'approvazione della legge n. 148/90 avesse portato ad una difesa del Tempo pieno, visto minacciato dall'ingresso dell'organizzazione a Modulo (di cui si mettevano in evidenza frammentarietà e schematismi disciplinari), oggi i due modelli convivono in una pluralità di opportunità educative.

## Il senso pedagogico del Tempo pieno

A sostegno della reale eccellenza del tempo pieno hanno infatti contribuito scuole di pensiero pedagogico di natura e provenienza assai diverse.

La scuola attiva di John Dewey, la scuola popolare di Celestine Freinet in Francia, la stimata Maria Montessori in Italia, le ricerche di Jean Piaget e quelle sull'apprendimento guidato di Lev Vigotskij, costituiscono gli orizzonti teorici di riferimento per questo modello di scuola e le fondamentali epistemologiche su cui tale modello è stato elaborato.

L'esperienza didattica del Tempo pieno in Italia si inserisce nella storia dell'innovazione pedagogica e deve la sua nascita ad alcune fonti originali del pensiero pedagogico italiano come Raffaele La Porta, Francesco De Bartolomeis, Bruno Ciari, ma anche all'impegno di tanti docenti e dirigenti scolastici che si sono fatti promotori di pratiche didattiche emancipatrici e intimamente rivolte alla crescita organica degli alunni e della società.

Il Tempo pieno rappresenta l'applicazione del concetto pedagogico della "scuola Integrata" che si era affermato a partire dagli anni sessanta in ambienti istituzionali e scientifici sulla scia delle esperienze informali di base e dei doposcuola alternativi, sorti numerosissimi in quegli anni ad opera di un impegno pedagogico che aveva suscitato la grande risonanza di "Lettera a una professoressa" di Don Milani e dei suoi allievi di Barbiana.

Con il termine "Scuola Integrata"<sup>77</sup> si vogliono coniugare molti aspetti della vita scolastica:

1) Integrare le attività di ludico-creative ed espressive del doposcuola con la scuola/istruzione del mattino in un'unica scuola che sappia rispondere ai bisogni formativi, cognitivi, sociali e affettivi del bambino; la sua piena personalità si potrà esprimere in attività corporee ed affettive con le quali l'apprendimento avverrà tramite mente e corpo per formare unitamente alla complessità e all'armonia.

2) Arricchire la proposta didattica con l'apporto delle diversità culturali e intervenire sui problemi linguistici per permettere ai bambini stranieri di integrarsi adeguatamente nella società di accoglienza. Puntare al clima socio affettivo e alla pedagogia speciale per l'inserimento dei bambini portatori di handicap, (integrazione che ebbe il suo acme con la legge 517 del 1977).

3) Coordinare l'attività degli insegnanti come team e sviluppare l'interazione e la collaborazione con la direzione didattica, con il personale non docente, i collaboratori scolastici. Allargare l'offerta formativa della scuola con l'azione del territorio le sue istituzioni, correggere il suo carattere autoreferenziale per costruire quella "comunità educante", un laboratorio di democrazia e tolleranza, che verrà sancita nel '74 con l'istituzione degli organi collegiali.

4) Considerare oltre ai saperi scolastici quelli familiari ed extrafamiliari riconoscendone il valore formativo e cognitivo, servendosi dei contributi familiari, della vita sociale e ambientale come importanti risorse dell'attività didattica, trovare un giusto equilibrio tra il sapere scientifico e quello umanistico.

Non possiamo dimenticare anche le asprezze e i conflitti tra sostenitori e detrattori del Tempo pieno: dopo l'avvento della riforma dei programmi del 1985 e degli ordinamenti del 1990<sup>78</sup>, il Tempo pieno si è sentito "tradito" dalle nuove scelte legislative, rivendicando quasi il diritto alla propria "magnifica diversità". Detto per inciso, la tesi che adombriamo è che il peso culturale del Tempo pieno è stato determinante per arrivare alla riforma del 1990, ma che poi il "padre" (il tempo pieno) non si è riconosciuto nel "figlio" (l'organizzazione modulare).

Oggi che ci stiamo interrogando sul futuro della scuola elementare, la stessa organizzazione modulare sembra essere messa in discussione dalla novità della figura del "maestro unico"

---

<sup>77</sup> Cfr. G. Cives, *La scuola italiana dall'unità ai giorni nostri*, LaNuova Italia, Firenze, 1990

<sup>78</sup> Una ricostruzione delle polemiche relative alle riforme dell'organizzazione scolastica e dell'introduzione dei Moduli è riportata negli atti del convegno sul tempo pieno tenutosi a Bologna nel marzo 2003: [www.comune.bologna.it/iperbole/cespbo/atti.htm](http://www.comune.bologna.it/iperbole/cespbo/atti.htm)

(un'ipotesi che riguarda direttamente anche la struttura della coppia docente di ogni classe a tempo pieno).

Per rilanciare la nostra riflessione è quindi opportuno uscire dalle rispettive nicchie, capire domande e sfide nuove, misurarsi con nuovi scenari (l'autonomia, i nuovi saperi, il riordino complessivo degli studi), portando però il peso "virtuoso" della propria storia. Il Tempo pieno può portare un contributo originale, fatto di valori pedagogici profondi, nel processo di innovazione educativa.

La società deve tornare a riflettere sull'importanza della scuola, sul ruolo centrale che ha nel costruire un paese di qualità e innovazione.

Per formare dei cittadini consapevoli, che sappiano essere parte attiva e pensante allo sviluppo sociale e produttivo del paese. E' paradossale inoltrarsi verso queste riflessioni ignorando uno dei modelli educativi più pregnanti della scuola italiana.

## **L'eredità del tempo pieno**

Il Tempo pieno rappresenta un servizio educativo importante e un punto fermo nell'organizzazione del tempo delle famiglie italiane, il Tempo pieno è sicuramente percepito come un ambiente educativo accogliente e rilassato. Il tempo a disposizione permette di andare oltre lo svolgimento ansioso del programma; gli stessi insegnanti ne parlano come un luogo professionale sereno, al riparo dai ritmi frenetici che può assumere una organizzazione modulare strutturata inadeguata. Inoltre grazie alla sua ampia durata giornaliera promuove l'uguaglianza di opportunità per i bambini che non hanno una famiglia di elevata estrazione culturale e economica.

La scuola a Tempo pieno, dunque, è una presenza ampia e radicata nel panorama scolastico nazionale, ma cosa ci ha insegnato questa storia? Quali sono i frutti delle diverse stagioni del Tempo pieno? Qual è il "capitale" che viene consegnato agli eredi (che si spera meno distratti di quanto appaiano oggi)?

Sul piano delle politiche scolastiche, il tempo pieno rappresenta il superamento dell'assistenzialismo scolastico giungendo ad un autentico diritto allo studio inteso come diritto fondamentale per essere cittadini attivi e consapevoli;

La scuola a tempo pieno si è qualificata infatti come scuola della comunità vissuta in un ambiente pedagogico "totale" ("*ai cretini, dategli più tempo*" era l'invettiva dei ragazzi di Barbiana). La sua visibilità pubblica è stata molto più forte della legge 148/90, forse perché il Tempo pieno si è presentato non solo come modello organizzativo più compatto e integrato, ma anche come una istituzione educativa "aperta" verso la città.

Una "scuola con le luci accese"<sup>79</sup> sulla comunità, con una particolare attenzione alla qualità delle strutture, dei servizi, dei laboratori, delle biblioteche. Il messaggio pedagogico è stato altrettanto chiaro: un rapporto più coraggioso con la comunità, con la cultura del territorio, con una migliore capacità di accoglienza e accettazione delle diversità, di rispetto e valorizzazione delle identità e delle radici di ogni singolo bambino. Tutto il lavoro di accoglienza e integrazione viene poi proiettato in un orizzonte più vasto con la forza della conoscenza e della tolleranza, in vista di un'educazione che emancipa e libera da pregiudizi e false credenze.

Sul piano gestionale i veri protagonisti del Tempo pieno sono stati i Comuni, assai prima che all'orizzonte apparissero la legge sull'autonomia (Legge 57/1997), il decentramento delle competenze agli Enti locali (D.lvo 112/1998), e il "federalismo scolastico" (Legge Cost. n. 3 del 18-10-2001). Il Tempo pieno consiste nell'alleanza scuola-territorio. Così, gli indicatori di spesa monitorati in fase di attuazione della legge 148/90 sono correlati alla capacità degli enti locali di sostenere lo sviluppo della scuola a Tempo pieno. E' vero, il Tempo pieno costa di più, ma la qualità ha un costo e i suoi frutti si raccolgono solo nel lungo termine, i suoi benefici non sono immediatamente spendibili come un bene da consumare. Ma sono frutti che dobbiamo avere l'impegno e la pazienza di tutelare per farli crescere nei cittadini di domani, in un futuro più

---

<sup>79</sup> Cfr. F. Frabboni (a cura di), *Idee per una scuola laica*, Armando, Roma, 2007

cosciente. Nello stretto rapporto tra scuola e città il bambino apprende da subito a comunicare attivamente col contesto in cui vive. La relazione è fondamentale, sotto il profilo strutturale e culturale, come anche il coinvolgimento dei genitori (assai meno formale di quello ipotizzato nei decreti delegati del 1974). Insomma, nel Tempo pieno si sono gettate le basi per l'integrazione tra scuola e ambiente socio culturale, che ha portato ad un vero e proprio Progetto Educativo di Territorio, con forme di progettazione partecipata, in cui l'Ente locale non solo mette servizi di supporto, ma alimenta e propone nuove risorse educative.

Sul piano della cultura organizzativa il tempo pieno ha aperto le porte dell'autonomia, intesa come capacità di autogoverno, come iniziativa progettuale, come assunzione di responsabilità da parte dei docenti. Questo processo è avvenuto innanzi tutto all'interno del gruppo degli insegnanti che, strutturati in forma di *team teaching* o di coppia "collaudata", elaborano progetti ed attività condivise. La condivisione delle responsabilità è stata la chiave per un senso di appartenenza alla istituzione "scuola" che si è sviluppata attraverso una organizzazione leggera, basata sulle persone e sulle loro motivazioni, piuttosto che sugli incastri perfetti degli orari e delle presenze. La valutazione è stata vissuta in termini di rendicontazione "sociale" partecipata, piuttosto che come tecnica docimologia.

Sul piano pedagogico il tempo pieno ha optato per una didattica "narrativa" ove il progetto di un anno (o di un plesso, o di una classe) era imperniato su una storia o un'idea forte, piuttosto che su una miriade di microprogetti (è questo il tormentone dell'autonomia di oggi, quando è male intesa). E' dunque basato su una didattica della storia e della creazione che si arricchisce con la partecipazione dei diversi attori e di invenzioni innovative, anche perché ha un tempo maggiore per la sua progettazione e attuazione.

Le indagini sulla scuola elementare post-riforma<sup>12</sup>, in effetti, premiano le classi a Tempo pieno perché si presentano come un ambiente didattico ricco di sollecitazioni operative (la scuola del fare e non solo del dire), di situazioni sociali (con relazioni più distese e un uso cognitivo dell'interazione sociale), di incontro variegato con linguaggi e saperi, di graduale iniziazione all'organizzazione disciplinare della conoscenza.

Tutte qualità impossibili da realizzare nei tempi della didattica della scuola a tempo ridotto, ma comunque il Tempo pieno viene apprezzato pedagogicamente non tanto per il "più" tempo, ma per un tempo organizzato dove la pluralità assume dignità e possibilità di integrazione non in affanno.

## Conclusioni

La domanda sull'attualità e sul futuro del tempo pieno è sicuramente influenzata da quelle che sono le richieste sociali e i nuovi modi del sapere e da una diffusione capillare di reti comunicative e nuovi media con il conseguente accesso facile ed immediato ad ampi settori della conoscenza.

C'è il rischio, come ci ricorda l'OCSE in un recente documento, che una società sempre più attratta dallo sviluppo delle reti telematiche, da conoscenze disponibili in modo pervasivo, dalla possibilità di apprendere "ovunque e comunque", sia tentata dall'idea di ridurre la presenza della scuola "istituzionale" nella società. Un malinteso concetto di sussidiarietà e "autoformazione" (*...ci si può istruire a casa, tanto papà e mamma fanno il telelavoro...*) potrebbe giustificare la riduzione del Tempo pieno lasciando i bambini liberi di fruire indistintamente e senza alcuna guida pedagogica di un sapere incontrollato e invasivo. Questa rotta sarebbe assai ben apprezzata anche dai custodi dei conti pubblici visto che sarà sempre più difficile garantire alcuni beni pubblici "disinteressati" come sanità e istruzione.

Connessa a questa riflessione poniamo anche in evidenza il rischio di una deriva verso la privatizzazione in chiave monetaristica dove solo chi può riesce a permettersi beni di qualità e ad elevato costo come la formazione.

Al di là di una difesa a priori del Tempo pieno, tenendo conto dell'esigenza di modifica ed aggiornamento del modello scolastico italiano, ma anche tenendo conto che la scuola come altri settori cardine della vita pubblica non possono essere oggetto di tagli indiscriminati e devono, anzi,

prevedere un'attenzione particolare da parte di politici e governanti, rilanciamo in conclusioni tre questioni fondamentali per la scuola di oggi:

- la prima riguarda l'attualità del Tempo pieno come modello di scuola capace di rispondere alle esigenze educative della società e delle famiglie di oggi;
- la seconda attiene alle conoscenze/competenze che il Tempo pieno è in grado trasferire favorendo accoglienza, tenuta sociale, confronto tra diverse culture, condivisione di regole, convivenza civile e, soprattutto, assicurando competenze di base, sotto forma di una solida formazione al pensare, al gusto nell'affrontare i problemi, alla creatività, alla capacità meta cognitiva, tutte assolutamente necessarie per formare cittadini in grado di affrontare il mondo del lavoro e la società complessa;
- la terza riguarda le prospettive operative, la necessità di adattamenti del modello alla luce del mutato contesto gestionale e istituzionale. Tale revisione, proprio per la sua complessità, non può essere affrontata con la frenetica urgenza con cui il Ministro Gelmini ha voluto approcciare tale tema e soprattutto deve essere condotto al di fuori di steccati ideologici che riducono la possibilità di attingere dalle esperienze pregresse e dalle elaborazioni pedagogiche più affermate in ambito scientifico.

La scuola a Tempo pieno ha già superata la boa di una verifica parlamentare positiva della legge 148/90 (1995), si è poi misurata con la questione del riordino dei cicli proposto dal Governo di centro-sinistra (1996) e con la successiva legge 30/2000, speriamo che anche oggi possa resistere agli attacchi e alle "innovative" idee di scuola della Ministro Gelmini.

## **Parte 6**

# ***COSA CAMBIA ED E' CAMBIATO NELLA FORMAZIONE DEGLI/DELLE INSEGNANTI***

### **Insegnante unico e formazione docente**

**Maurizia Cotti<sup>80</sup>**

La formazione iniziale, a soli dieci anni dall'istituzione del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria, deve fare i conti con il ribaltamento di molti capisaldi.

La formazione in servizio si ha l'impressione che non sia inquadrata a livello istituzionale come vettore di senso e pare irrilevante prevederla e dividerla. Non è, in altre parole, né sostenuta, né perorata a livello collettivo, come crescita collegiale.

Insieme a tanti aspetti della vita professionale è stata come scorporata dall'asse della professione e non ha una rilevanza istituzionale, divenendo più un dato di scelta personale senza necessità di ricaduta sul piano professionale.

Il discorso è da riprendere con la consapevolezza che una formazione allentata sui parametri professionali incide negativamente sul piano dell'empowerment professionale.

Poiché la formazione iniziale e continua degli'insegnanti è strettamente legata a quale insegnante, con quali requisiti e quale profilo, si vuole formare, è opportuno soffermarsi su quanto viene proposto alla scuola e alla società, ovvero il ritorno all'insegnante unico (non fa fatto se l'insegnante unico viene definito prevalente, perché la prevalenza è pressoché totale in termini di tempo, seppure non qualificata)...

E vale soprattutto la pena di contestualizzare questo ritorno, distinguendo la figura, il ruolo dell'insegnante unico che nel passato aveva ben altro mandato sociale ed autorevolezza e presenza da quello che ha la possibilità di essere attualmente.

L'ultimo dibattito che ha avuto una qualche rilevanza sul tema, in termini puramente di diffusione, non certo di adesione e consenso sull'insegnante unico, è stato quello apertosi, alla fine degli anni ottanta, in relazione alle sperimentazioni dei moduli che introducevano il team docente di tre insegnanti su due classi, con un tempo scuola che passava da 24 a 27 ore settimanali: la maggioranza, per non dire la totalità delle voci, e le voci più autorevoli indicavano l'insegnante unico come insufficiente su ogni piano. Sul piano delle conoscenze, sul piano delle competenze e sul piano delle risposte professionali l'insegnante unico non era considerato più in grado di offrire garanzie sufficienti e risposte convincenti, al di là delle ottime qualità personali, ad una società complessa quale quella occidentale.

Come illustrava recentemente il decano della pedagogia G. Petter<sup>81</sup>, di sicuro, le ragioni che sostenevano il team docente contro l'insegnante unico erano innumerevoli e forti. Di converso, quelle che sostenevano l'insegnante unico, sconfessate teoricamente e storicamente dai cambiamenti della società, dalle nuove tecnologie, dai diversi alfabeti e dai problemi emergenti, erano bucoliche e manipolatorie già allora. Né sembrano gli attuali (pochi, per giunta embedded) difensori dell'insegnante unico, aver trovato migliori argomentazioni.

In particolare le due argomentazioni maggiori, tuttora reiterate ad libitum, a favore dell'insegnante unico, si potevano raggruppare in un'ineffabile linea di difesa: il bambino piccolo (quanto piccolo?) si sarebbe confuso (si confonderebbe) con troppe figure rappresentative, mentre avrebbe avuto (avrebbe) necessità di una sola figura di riferimento che lo mettesse in grado di apprendere meglio

---

<sup>80</sup> E' Coordinatrice dei Supervisor di tirocinio del CdL in Scienze della Formazione Primaria ed è Docente a contratto dell'Università di Bologna.

<sup>81</sup> Cfr. Guido Petter su Psicologia Contemporanea (2009/2).

in presenza di e grazie ad un unico stile di insegnamento. Sottinteso: dopo la mamma. Secondo sottinteso: senza troppe alternative (lassiste?).

Ciò sarebbe valido se fossero vere due premesse.

Innanzitutto è proprio vero che il bambino piccolo ha sempre comunque un solo legame affettivo e non si affeziona a nessun figura di cura oltre alla mamma e diversa dalla mamma? E allora che ce ne facciamo dei padri e dei nonni? Per fortuna il bambino si rivolge invece ad ogni adulto (e all'adulto in genere) con fiducia in relazione ai propri bisogni e in ricerca di cura e accudimento. Ed è una cosa che sapevano persino ai tempi di Freud, che Freud non ha scalzato e che Winnicott ha confermato.

In secondo luogo, l'apprendimento in presenza di un unico stile di insegnamento implica la vera essenza di tale stile, ovvero l'indiscutibilità, la mancanza di confronto, l'assenza di scelta, un insegnamento, insomma autoritario, monolitico e determinato, non discutibile, non negoziabile, privo di incertezze. È qui l'aspetto manipolatorio dell'argomentazione: una figura di riferimento che non ha contraddittorio. Quello che in realtà sarebbe necessario ed opportuno, ciò che dovrebbe invece verificarsi, dovrebbe essere un insegnamento coerente, ma, vi può essere tanta incoerenza nel singolo (per giunta non riequilibrata) quanta ve n'è tra diversi stili, con l'aggravante che le incoerenze del singolo non aprono quegli spazi dialettici che possono invece aprirsi in presenza di stili diversi riferiti a persone diverse, ma dialoganti.

Attualmente qual è il senso del maestro unico, anzi, della maestra unica?

L'attuale letteratura riporta solo un titolo uscito di recente, appunto "Il maestro unico" di Pesci<sup>82</sup>, che risulta quasi un (compiacente?) "instant book", con riferimenti bibliografici risalenti agli anni 80, ovvero a quasi 30 anni fa. C'è, è vero, qualche tentativo di (pochi) pedagogisti, sotto la morsa della riforma universitaria, di attribuire la scelta, fatta a suo tempo, del team docente ad indicazioni e pressioni sindacali, ma sostanzialmente la riscoperta dell'insegnante unico (per nulla collegata a questioni economiche, ma piuttosto alla linea istituzionale delle scuole private) non risulta un'operazione di rinnovamento e non riporta in vita l'insegnante unico quale poteva essere inteso all'inizio del '900. Cosicché è evidente che il ritorno all'insegnante unico è più un'operazione d'imperio che di condivisione ed è un'operazione che può solleticare un insegnante solipsistico (per giunta illuso) o i nonni d'antan, che i professionisti riflessivi ed i genitori di nuova generazione. È quindi una opzione di retroguardia che si innesta, in modo sfacciato, su un'operazione di dequalificazione e di svalutazione della professionalità femminile (essendo donne la maggioranza degli insegnanti contro una minoranza di insegnanti uomini che hanno spesso anche una seconda professione, soprattutto alle superiori). Con l'insegnante unico si implementa una femminilizzazione della valenza educativa in senso deterioro, perché privata sia della dimensione di "cura" (troppi bambini per classe), sia della didattica (indotta ad insegnare "che cosa", anziché "come").

L'obiettivo sembra essere affidare alle donne un generico compito educativo nella scuola di base, in cui si assiste, si "bada" ad un numero maggiore di bambini con le competenze che si possiedono, prima in quanto donne e poi in quanto insegnanti; gli eventuali approfondimenti vengono introdotti da pochi eventuali esperti (inglese, religione...?).

L'esito scorretto pedagogicamente nei confronti del bambino sembra essere su tre piani che ricevono (tramite il voto) una sola risposta:

- 1) se il bambino ha un problema il problema rimane suo;
- 2) se il bambino costituisce un problema per la scuola il problema rimane suo;
- 3) e se, infine, è la scuola a costituire un problema per il bambino, il problema è sempre del bambino.

L'insegnante unico attualmente è una risposta semplificatoria ed insufficiente sia per la vocazione (la mission) della scuola, sia per il mandato della società. In questi ultimi trenta anni si è avuta la possibilità di dimostrare che i bambini sono aperti, relazionali, socievoli, ricettivi, ricchi, articolati,

---

<sup>82</sup> Guido Pesci (a cura di), *Il maestro unico. Contributi scientifici a confronto*, Armando editore, Roma, 2009

capaci di apprendere molti e diversi alfabeti. Si è anche avuta la possibilità di dimostrare che nella scuola di base si raggiungono maggiori competenze in un numero maggiore di bambini. Le indagini sulle competenze, per es. ortografiche, dovrebbero considerare che il gruppo sottoposto ad indagine non è omogeneo rispetto a quello di cinquanta anni fa e quindi non è comparabile, ma include un maggior numero di persone con competenze che cinquanta anni fa non sarebbero state raggiunte in così tanti bambini, seppure con qualche carenza, perché la soglia di esclusione sarebbe stata posta prima. E del resto i migliori risultati raggiunti in altre nazioni sono relativi a una popolazione scolastica che frequenta le scuole normali, in presenza di scuole speciali che raccolgono dal 10 al 20 % degli alunni.

Il buco nero della scuola italiana è stato spesso costituito dai successivi gradi di scuola dove la professionalità rimaneva distinta dalla cura, nel senso, in questo caso, che la professionalità era al servizio di una valutazione senza cura dello studente, che tra l'altro è la caratteristica che si vuole generalizzare con il voto ed il voto in condotta. Una logica pedagogica che mette barriere, anziché aprire sentieri (per citare indirettamente Andrea Canevaro) di sviluppo e miglioramento rinuncia al suo compito per assumere quello di una parte e solo una parte della società.

Il senso del maestro unico, si diceva, ora è semplificatorio, ben diverso dall'autorevole maestro unico del passato, capace di innovazione e di risposte adeguate alla società del tempo; ora è sminuito nell'autorevolezza, scisso dalle competenze e conoscenze, deprivato di un mandato sociale, zerbino rispetto alla società, decentrato rispetto ad una comunità educante di cui non può essere e si ingiunge di non essere il fulcro (dov'è e qual è questa comunità educante, da chi è fatta, se manca il team docente, le didattiche attive e collaborative, le esperienze laboratoriali, il dialogo con il territorio), schiacciato nell'asse verticale della professionalità docente.

## **Emergenza educazione. Una riflessione sull'insegnamento della storia di oggi**

**Beatrice Borghi<sup>83</sup>**

Volendo passare in sommaria rassegna i mali palesi e persistenti dell'insegnamento della storia in Italia, si può constatare come le rapide trasformazioni degli ultimi decenni abbiano messo drammaticamente a nudo gli anacronismi nello studio e nell'insegnamento di molteplici discipline, facendo emergere lo stridente contrasto tra le nuove e incalzanti spinte che ne richiedono un aggiornamento e la persistenza di modalità vecchie e superate. È quanto oggi si deve rilevare in particolare per l'insegnamento della storia sul cui rinnovamento sembrano convergere innumerevoli sollecitazioni, ma che spesso continua ad essere proposto e condotto con metodi e contenuti ampiamente superati e quindi sterili e controproducenti: un insegnamento spesso compromesso dalla demotivazione, dall'impreparazione, e dall'assenza di attenzioni metodologiche e strategiche di buona parte degli insegnanti. Inoltre la storia appare troppo spesso terreno di disputa per esponenti di movimenti e partiti che vi cercano conferme e premesse alle loro scelte ideologiche e politiche. Vederla così piegata, deformata e strumentalizzata non aiuta certo ad arginare la crescente indifferenza che i giovani manifestano nei suoi confronti: un'indifferenza che trae principalmente motivo dalla convinzione che la conoscenza storica non sia per loro di alcuna utilità e sia estranea alla sfera dei loro valori e interessi. Del resto prevalendo forme di insegnamento poco stimolanti, alla loro gran parte la storia appare una materia priva di attrattiva e avida di energie, profuse solo per acquisire passivamente nozioni e contenuti destinati quasi esclusivamente al superamento di interrogazioni ed esami. Questa percezione non è solo allarmante, ma anche paradossale, poiché mai come oggi di fronte alle sfide inquietanti dell'attualità si avverte il bisogno di conoscenze che permettano di affrontarle con maggiore consapevolezza.

---

<sup>83</sup> Beatrice Borghi è Ricercatrice presso il Dipartimento di Discipline Storiche

Di fronte all'appiattimento all'*indifferenza*, all'*estraneità* e alla *passività* che compromettono la percezione della storia le risposte che più coerentemente dovrebbero essere perseguite sono esattamente il loro contrario: *motivare*, *interessare* e *attivare*.

In realtà non mancano gli insegnanti e gli studiosi preparati, attenti e solleciti all'esigenza di un continuo rinnovamento, ma è sul quadro generale che le "indicazioni" vigenti vanno a sommarsi alle lacune e alle storture di una materia generalmente già proposta male e appresa peggio e da troppo tempo pregiudicata da un'insufficiente riflessione sulle sue motivazioni e sui suoi significati. Benché il suo insegnamento non debba più trarre motivo dalla volontà di forgiare i modelli conformistici delle società tradizionali né essere indirizzato ad un'erudizione fine a se stessa, ancora troppo spesso la storia continua ad essere impartita e percepita come una massa di nozioni da assumere con rassegnata passività. Al contrario proprio l'apertura degli orizzonti della informazione e la straordinaria accelerazione nei processi di cambiamento del mondo dovrebbero indurre a considerare la sua conoscenza un presupposto fondamentale per una migliore comprensione del presente e per ogni progettazione del futuro. Sono le questioni più pressanti della realtà contemporanea a suggerirlo inducendo a risalire alle loro premesse, origini ed evoluzioni per poterle affrontare con maggiore cognizione e autonomia di giudizio. Su questa base è possibile scegliere e adottare percorsi metodologici, contenuti e strumenti che puntino ad un apprendimento motivato, attivo e partecipato, secondo un atteggiamento laboratoriale che tenda a far acquisire non solo le conoscenze, ma soprattutto le competenze necessarie.

Da questo punto di vista la profonda e vera innovazione che manca totalmente anche dalle premesse teoriche delle recenti "indicazioni", sarebbe quella di far perno sul presente per affrontare ogni argomento e periodo con stimoli e motivazioni capaci di indurre ad atteggiamenti attivi e interessati. Obiettivo della Storia non dovrebbe essere quindi "...comprendere e spiegare il passato dell'uomo, partendo dallo studio delle testimonianze e dei resti che il passato stesso ci ha lasciato", bensì comprendere il presente cercandone e apprendendone motivazioni e premesse.

Ad ulteriore intralcio nella diffusione e nell'adozione di adeguate forme di insegnamento della storia si deve registrare il doppio fronte su cui si confrontano in maniera non sempre costruttiva concezioni, criteri e riferimenti divergenti; da un lato i cosiddetti didattologi, cioè gli studiosi che elaborano le teorie della didattica della storia, la disciplina specifica enucleatasi negli ultimi decenni con un proprio statuto epistemologico; dall'altro gli insegnanti che si scontrano quotidianamente coi problemi reali della didattica pratica e che spesso accolgono con un certo scetticismo le formulazioni teoriche degli esperti accademici. Ne deriva un dialogo difficile dal quale raramente emerge un vicendevole apporto.

Quella qui espressa è una preoccupazione legittima per un paese che ha nel patrimonio storico e artistico una delle sue risorse maggiori, considerato dall'UNESCO di incomparabile consistenza. Con l'accantonamento dell'insegnamento della storia le future generazioni rischiano di perderne consapevolezza e conoscenza lasciando nell'incuria e nell'abbandono ciò che potrebbe e dovrebbe divenire una loro ricchezza.

Riepilogando le *indicazioni* sottovalutano:

- 1) il rispetto della personalità degli scolari e delle sue fasi di formazione, poiché ignorano i diversi gradi di sviluppo delle loro capacità di apprendimento e dei loro interessi, presumendo che tra la terza elementare e la terza media vi sia un unico ciclo.
- 2) il presupposto irrinunciabile che per un paese come l'Italia la cultura storica non possa essere trascurata, oltre che per comprendere, rispettare e tutelare il formidabile patrimonio di cui siamo custodi, anche per le sollecitazioni al confronto e al dialogo indotte dall'inarrestabile formazione di una società multietnica, multiculturale e multireligiosa. Siccome rimandano alle scuole medie l'insegnamento di Medioevo, Storia Moderna e Storia Contemporanea, le "indicazioni" sembrano privare fino ad allora gli scolari di indispensabili strumenti cognitivi, affidando questi delicati compiti solo al tempo dedicato alla "educazione alla convivenza civile".

Ne consegue:

1) che non affrontando i suddetti periodi prima della scuola media (che "media" continua ad essere non solo perché così generalmente percepita da scolari e genitori, ma per le ricordate persistenti distinzioni di formazione dei relativi insegnanti) diviene estremamente difficile trattare i temi che l'attualità continuamente ci impone, col rischio di mantenere i nostri scolari in uno stato di totale inconsapevolezza..

2) che i corsi di formazione degli insegnanti della scuola primaria hanno visto e vedranno declinare le frequenze delle discipline storiche, col possibile paradosso di produrre figure professionali destinate all'insegnamento dotate di laurea, ma oggettivamente carenti e lacunose. A questo paradosso se ne aggiunge un altro evidentissimo: benché le nuove indicazioni attribuiscono in relazione alla scuola primaria uno spazio esorbitante alla Protostoria e un certo rilievo alla Storia Antica, nei corsi delle facoltà di scienze della formazione questi due ambiti continuano ad essere trascurati se non del tutto assenti.

Che il miglior movente su cui basare le ricerche sul passato e stimolarne lo studio si ricavi dalle opportunità che esso offre per capire meglio il mondo e la vita attuali, lo conferma la constatazione che le condizioni e gli sviluppi odierni sono gli esiti parziali e le conseguenze provvisorie di tutto quanto li ha preceduti e che da ciò dipendono caratteri distintivi, fenomeni e tendenze attuali relative a persone, comunità e popoli. Fernand Braudel affermava che il passato ritorna continuamente su di noi e condiziona a tal punto il nostro presente da renderne apparente ogni tipo di scelta. Su questo postulato cercare di conoscere il passato equivale più che mai a cercare di conoscere se stessi e di dialogare con gli altri.

## **Il maestro unico come specchio per allodole**

**Maurizia Cotti e Enrica Fontani**<sup>84</sup>

L'insegnante unico è stato riesumato con la legge 137/2008, con un'operazione di tipo politico ed economico nella quale è difficile rintracciare un supporto tecnico e teorico. Da un'attenta lettura a cura di Guido Pesci *Il maestro unico. Contributi scientifici a confronto*, raccolta di saggi a tema specifico, che sostiene il valore della scelta del maestro unico, emerge l'opinione che la riduzione ad un solo insegnante di riferimento, sia in grado di portare ad un recupero di autorevolezza e di qualità nelle relazioni col bambino, in quanto, sostengono gli autori, un'unica figura agevola l'orientamento affettivo e aumenta la probabilità di relazioni forti e propositive. L'assunto però è una tesi che andrebbe dimostrata, mentre resta solo una dichiarazione di preferenza.

Si delinea la figura di un maestro che sostituisce la figura primaria di attaccamento e che, per proprietà transitiva, riluce di luce riflessa. Gli autori, più che provare il proprio assunto, cercano invece di introdurre immediatamente cautele e correttivi, perché l'attaccamento per l'insegnante non entri in competizione con quello (unico?) materno. Da diverse affermazioni spicca come l'ambito di intervento dell'insegnante sia modulato secondo dimensioni non propriamente scolastiche, bensì speculari al ruolo materno, in ambito familiare. Sulla matrice dell'attaccamento e della funzione di accudimento materni si fonda il valore esclusivo alla relazione bambino - insegnante, salvo poi pentirsi.

Luigia Di Vincenzo, per es. proclama:

---

<sup>84</sup> Supervisore di tirocinio del CdL in Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Bologna.

*“Cautela” deve essere sempre la nostra parola d’ordine. Se c’è totale attaccamento per una persona (anche per un maestro), potrà verificarsi una completa identificazione, un’eccessiva ossessività, condizioni che di certo potrebbero causare non pochi problemi alla normale crescita. Diciamo che si potrebbe andare incontro a una situazione di “attaccamento totale”. Se invece l’amore di attaccamento avesse una forma intermedia e fosse più che altro amor di sollecitudine [...].<sup>85</sup>*

Come è facile rilevare, leggendo il brano citato, improvvisamente non si capisce più se l’attaccamento così tanto invocato, non rappresenti anche un problema, visto il contemporaneo timore di una alienazione o di un’espropriazione del bambino, che passa per un meccanismo così inaffidabile perchè necessario e ineludibile, quale l’attaccamento possibile anche nei confronti di estranei, non importa se insegnanti. Quindi una argomentazione implicita a favore dell’insegnante unico diviene anche problematica e vissuta in modo ambiguo, ambivalente e timoroso. A quel punto la vera motivazione per l’insegnante unico sembra piuttosto essere la necessità di controllarlo nel processo di attaccamento, meglio se affievolito. Si verifica così l’ambizione ad un’invasione di campo, con una commistione dei ruoli delle figure adulte intorno al bambino. Se ne deduce che agli autori risulta già complicato l’intervento di altre figure adulte, rispetto alla madre, compresi il padre e i nonni, non parliamo di un insegnante o di un team di insegnanti. Questo a dispetto della letteratura scientifica che segnala come impossibile un apprendimento senza empatia, quindi carente di emozione e comunicazione rispettosa del piano emozionale, priva di quell’investimento affettivo che porta al transfert positivo.

Questa impostazione getta anche luce sulla concezione discutibile che vuole limitata la responsabilità e professionalità dell’insegnante nei confronti di un genitore/privato, dando al genitore la priorità genetica delle scelte educative, anche in contrapposizione rispetto agli altri genitori. In questo senso si mina il senso di appartenenza ad un gruppo e si frantuma la solidarietà dei destini dentro una classe di coetanei e tra le loro famiglie. Di più: ci si comporta come se la responsabilità dell’insegnante e della comunità educante non fosse verso l’intera comunità, ma più, per così dire in risposta alla domanda specifica (solipsistica, autoreferenziali, incongrua) dell’utente. La comunità educante che si fonda sul patto di tutti gli adulti ed i bambini coinvolti, che significato ha senza adulti che si parlano, si confrontano, negoziano, contribuiscono ad un’educazione solidale? È come dire che la scuola ha come unica bussola l’esterno, con, all’interno, individui che si barcamenano

L’insegnante unico diventa una figura sostitutiva del genitore e basta, in collegamento con il genitore (mamma), senza valore aggiunto, senza una cifra educativa personale e senza responsabilità verso l’utenza collettivamente intesa.

Quando si dice che il voto in condotta non è congruente con quanto vorrebbe correggere, è esattamente su questo punto che rivela tutta la sua assurda pretenziosità: è apposto a comportamenti che danneggiano la comunità educante. Ma allora i cattivi comportamenti sono dovuti a mancanza di sanzioni, o non piuttosto alla perdita del senso del gruppo e della democrazia nel piccolo gruppo? Fino a quando qualcuno si farà fermare dal voto in condotta? E il voto in condotta non sarà che invece di fermare i comportamenti inaccettabili, semplicemente li respinge al di fuori dello sguardo educante, ovvero fuori dalla scuola? Non è che il voto in condotta gioca invece sul senso della distinzione tra sommersi e salvati? E non era questo il problema della scuola autoritaria, centralistica, selezionante, categorizzante ed etichettante del passato? Quanto collegamento c’è invece tra il arrivismo, arroganza e nonnismo fra adulti e il bullismo fra bambini ed adolescenti? Non è un caso che tutta la storia dell’insegnante unico sia nata con il dibattito (ferale per l’organizzazione scolastica) sull’insegnante prevalente (una specie di caporale rispetto agli insegnanti fantaccini).

Sul versante degli apprendimenti gli autori del libro pongono l’accento sulla necessità di un metodo organico (ma non quello a supporto del rispetto della complessità propugnato da Morin)

---

<sup>85</sup> Luigia Di Vincenzo in Guido Pesci (a cura di), *Il maestro unico. Contributi scientifici a confronto*, Armando editore, Roma, 2009, p. 93

efficace e di una semplificazione dei curricoli che avverrebbe in modo “naturale”, si potrebbe dire automatico e fatale: “La reintroduzione dell’insegnante unico dovrebbe comunque contemplare una semplificazione di tali curricula, in quanto il singolo docente da solo non riuscirebbe a rispettare contenuti e tempistiche in essi indicati”<sup>86</sup>. Non occorre scomodare Piaget (anche se ignorarlo ci pare proprio un’eresia) o Vygotskij o Bruner, o Doise e Mugny, o Gardner, per sapere che l’apprendimento non è solo quello più semplice e naturale; si buttano a mare l’apprendimento per esplorazione e scoperta, il pensiero deduttivo/induttivo, le didattiche collaborative, la sperimentazione in classe, l’osservazione, la rielaborazione e la metacognizione; inoltre non si tengono in considerazione gli apprendimenti che non sono solo conoscenze sommative, ma anche procedurali, laboratoriali e dimostrativo – sperimentali.

Piaget ci dice che non c’è solo un processo base come l’assimilazione dei contenuti, ma esistono anche processi meno automatici e più faticosi, quali l’accomodamento e l’astrazione riflettente, in un clima, tra l’altro, di necessaria co-costruzione sociale delle intelligenze e dell’acquisizione delle competenze.

Il maestro unico è un dispositivo così arcaico per venire incontro ai problemi della scuola che le argomentazioni sono spesso paradossali e liquidatorie. Sotto l’aspetto gestionale e di qualità della scuola l’insegnante unico viene affrontato sbrigativamente da Rosa Basile, con una premessa allucinante:

*Come si vede dai pochi cenni che abbiamo fatto, in proposito, c’è una sorta di comune denominatore che attraversa l’intera storia della nostra scuola e che caratterizza in negativo la figura dell’insegnante. Quest’ultima infatti, pur attraverso modalità e intensità differenti, è risultata in larga misura poco autonoma, e poco significativa proprio sul piano culturale e pedagogico, mostrandosi di fatto sempre disponibile “a seguire e a eseguire” docilmente le indicazioni e le richieste che il potere politico e persino economico forniva e esigeva da essa.<sup>87</sup>*

Orbene, se un tempo l’insegnante unico poteva essere una figura autorevole, nel suo contesto storico e sociale, in virtù del mandato sociale che effettivamente aveva e dell’effettivo apporto di alfabetizzazione che introduceva nelle piccole comunità rispondendo alla domanda generale, ora questa possibilità è sparita completamente. Sotto la sollecitazione della memoria di anziani scolari e l’induzione di nostalgie in genitori che si sentono soli ed isolati, ma giustamente vorrebbero per i figli il meglio, il portato della concezione dell’insegnante unico non è romantico, ma cinico. L’insegnante unico ora è insufficiente: nel quotidiano sarebbe presto impantanato in incombenze di piccolo cabotaggio, coinvolto com’è, in un rapporto numerico eccessivo con i bambini, isolato da qualsiasi comunità educante professionale o naturale, inglobato in un rapporto privatistico con gli enti che producono un’offerta formativa di convenienza e opportunità localistica (a proposito di seguire ed eseguire!) o di mercato vincente, solo di fronte a genitori soli. Se il problema posto è quello culturale e pedagogico, che si investa sulla formazione, rispondendo nel merito, non nella riduzione pretestuosa delle risorse.

L’educazione integrale e rispettosa della persona non è quella che costruisce un percorso ad usum delphini, ridotto e tenendo sotto tutela psicologica l’insegnante nei confronti di un bambino per cui si auspica solo un surplus di “amore educativo” (!?!), ma è quella che sa educare con modalità di ascolto e di apertura alla complessità, alla flessibilità, alla reciprocità. In che termini di efficacia può agire oggi un maestro, che non è più quello di un tempo, che deve svolgere compiti che non sono più quelli (elementari) di un tempo,? Siamo sicuri che possa far da solo?

---

<sup>86</sup> Lorena Angela Catteneo, in Guido Pesci (a cura di), *Il maestro unico. Contributi scientifici a confronto*, Armando editore, Roma, 2009, p. 81.

<sup>87</sup> Rosa Basile in Guido Pesci (a cura di), *Il maestro unico. Contributi scientifici a confronto*, Armando editore, Roma, 2009, p. 41.

# **L'insegnante unico: vecchia chiave per la destrutturazione di un sistema decisionale collegiale formativo e democratico**

**Maurizia Cotti e Franca Masi<sup>88</sup>**

Per un lungo periodo nel dibattito che ha preceduto l'avvento dei moduli e del team docente, le opzioni sono state due: l'affiancamento "a stella" di un unico insegnante di classe con un corollario di specialisti, oppure la trasformazione dell'insegnante unico in insegnante modulare, ma su due classi.

Nello sfondo si è sempre fatto i conti con il problema di non poter allargare il tempo pieno per ragioni strutturali ed economiche. L'orientamento verso il team docente su due classi ha prevalso in considerazione di due motivi: non si voleva un insegnante "generico" che perdesse poi nel raffronto con una teoria di specialisti; si voleva un insegnante legato ad una attribuzione di area che lo rendesse visibile, soprattutto perché fino ad allora l'insegnante si sentiva identificabile con l'insegnamento del leggere, scrivere e far di conto. Una parziale specializzazione su ambito disciplinare attraeva, anche perché giocava sulla padronanza/possesso di un ambito di preferenza: la valutazione in termini di qualità si appoggiava anche su una valutazione di redistribuzione di un potere che non poteva rimanere identico a prima.

In realtà il team docente con (di norma) tre insegnanti, oltre a sembrare un tempo pieno monco, presentava due problemi: innanzi tutto la collaborazione tra docenti poteva risultare incostante, in quanto il tre sancisce la cosiddetta alleanza impossibile; in secondo luogo in termini di capacità relazionali si passava sopra ad una tradizione di autarchia decisionale nell'attività di insegnamento in classe che sicuramente ha molto influito nel successo e nell'insuccesso dei moduli. Infatti, paradossalmente le relazioni tra adulti professionalizzati, ma autoreferenziali (in quanto isolati nel loro contesto classe) non era mai stata messa alla prova nel tempo delle ventiquattro ore antimeridiane settimanali a gestione indiscussa di un solo insegnante

Collaborazione e collegialità erano le due cose che si desiderava implementare, ma nessuno poi ha istituzionalmente tenuto fermo il punto, con interventi sistemici che arginassero questa conflittualità condensatasi per ragioni storiche. In particolare nessuno ha dato densità al percorso accogliendo la conflittualità in modo produttivo, in una formazione non frammentaria che restituisse densità di significato alle concezioni dei singoli in una elaborazione più adeguata. A dispetto del fatto che dal basso i tentativi pregevoli di dirigenti ed insegnanti sono stati molti, questi due problemi hanno rappresentato due elementi di destrutturazione che hanno giocato contro la scuola, soprattutto se pubblica. Basti pensare all'introduzione della scheda di valutazione con la valutazione espressa secondo cinque differenti livelli che aveva già molto orientato gli insegnanti sul lavoro di programmazione, parametrizzazione e valutazione da fare, che fu tolta d'imperio, senza considerare che il processo di cambiamento si trovava in una fase di costruzione delicata e faticosa, ma produttiva. Tolta la scheda in questione rimasero conflitti e lamentele, ma in più si azzerò ogni percorso di generalizzazione e diffusione di una valutazione seria. L'iniziale difficoltà delle famiglie a capire le valutazioni espresse con ABCDE era infatti stata sostituita da un interesse più sottotraccia, perché più difficile da esprimere, in relazione a quanto gli insegnanti venivano facendo. Infatti era iniziato un lavoro di parametrizzazione degli apprendimenti per classi parallele che metteva in asse ogni classe di ciascuna scuola rispetto a quanto promesso e a quanto garantito nell'insegnamento e a quanto appreso da ciascun alunno in uscita da quella scuola. I genitori stavano iniziando a capire che le indicazioni di risultato pienamente raggiunto o parzialmente raggiunto distinguevano di necessità l'intervento successivo da parte sia degli insegnanti, sia delle famiglie. Inoltre avevano cominciato a capire che i livelli più bassi di valutazione non categorizzavano i bambini, ma costringevano l'insegnante a cambiare la propria programmazione verso una didattica efficace e in grado di includere quanti si trovassero a tali bassi livelli. Cambiare

---

<sup>88</sup> Supervisore di tirocinio del CdL in Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Bologna.

le regole del gioco, mentre si stava elaborando, ha distrutto ogni possibilità di cambiamento. Innanzi tutto si è ritornati alla colpevolizzazione del discente: tornando ad una valutazione per così dire ontologica, il discente è tornato ad essere lui e solo lui “sufficiente” o “insufficiente”, mentre si è tornati a nascondere la correlazione esistente fra apprendimento e stile di insegnamento o tipo di didattica.

Attualmente, mentre la cultura della valutazione generalizzata è ancora in alto mare, si torna all’insegnante unico generico, si introduce un corollario limitatissimo di insegnanti specialistici (religione, sostegno), si torna a voti e alla valutazione della condotta.

Contemporaneamente si implementano senza limiti le presenze frammentarie di una miriade di insegnanti a coprire orari di risulta, rendendo così difficile l’organizzazione del lavoro: si pensi a mensa, supplenze, completamenti orari di part time, insegnamenti su più cattedre. Gli effetti sono disastrosi su diversi piani: non si aumenta il tempo pieno, si tolgono le compresenze, non si integrano i più deboli e o quanti abbisognano di supporto e rinforzo didattico, si aumenta, sotto la voce del merito, una selezione impropria, legata più ai sentimenti di frustrazione e di mancato riconoscimento sociale del lavoro dell’insegnante, che ad una vera sistematica procedura di valutazione. Il voto è asistemico, si può attribuire senza grandi riflessioni docimologiche. Quando non è decisamente vendicativo, resta però legato alla visceralità dei giudizi, alla immediatezza, all’impulsività del contesto, creando dispersione scolastica, espellendo studenti con problemi di apprendimento e di comportamento, togliendo spazio alle didattiche collaborative; allentando i patti formativi e disarticolando le progettazioni. Il prodotto si slega dal processo, la didattica si disarticola di nuovo in insegnamento (a scuola) e apprendimento (a casa), con verifica sanzionatoria a scuola

I processi decisionali da un lato risultano più complicati, dall’altro più centralizzati ed autoritari. La formazione diventa un problema privato o, al più, una questione di affinità elettive. La collegialità è attaccata con arroganza. Da Giuliana Ammannati è liquidata così:

*Il vero nodo da sciogliere è appunto quello relativo al team e sta nel rendersi conto che la vera collegialità è difficile, perché si fonda sulla disposizione ad ammirare l’altro (!!!) per quello che sa dare e sa fare. Si tratta di un livello molto maturo di elaborazione e quindi quasi impossibile da conseguire.*<sup>89</sup>

Sarebbe interessante formulare in questo modo anche il concetto di democrazia e subito si avrebbe la contro prova di una pretestuosità e di una deriva pedagogica autoritaria. In effetti la democrazia nella scuola è un valore molto importante e affine al senso della collegialità. La collegialità sta alla base dell’armonizzazione delle decisioni. Occorre un grande senso della dignità della professionalità e dell’educazione per lavorare insieme adulti con adulti, per garantire ai bambini percorsi rispettosi delle loro personalità. Piero Romei<sup>90</sup>, quando parla di scuola come istituzione a legame debole, desidera argomentare fortemente la necessità di comunicazione, condivisione, attribuzione di significato, costruzione collettiva di un patto formativo significativo, creativo e coinvolgente, che mobiliti gli insegnanti e la comunità educante in assunzioni di responsabilità profonde, durevoli, non contingenti, irrисorie e di piccolo cabotaggio. In realtà che l’insegnante sia unico o in team dovrebbe essere chiamato alla collegialità da un altro imperativo, ovvero dal senso della dignità del proprio lavoro, dal senso di responsabilità e dalla restituzione in termini di rendiconto a tutti del proprio lavoro per l’educazione, l’istruzione e la formazione di tutti i bambini (la ricchezza di un’intera società) a lui affidati. Ma “sganciare” ciascun insegnante, sotto il falso carisma dell’insegnante unico, dall’organizzazione del lavoro collegiale, dal confronto collettivo, da una negoziazione sulle premesse educative, sui percorsi, sui processi di apprendimento, sulla valutazione sistematica, parametrata e confrontata con criteri docimologici trasparenti e visibili, significa estraniarlo dal reticolo decisionale. Ciò allenta i patti che servono per portare avanti un progetto di senso compiuto dentro la scuola, in particolare quella pubblica, che

---

<sup>89</sup> Giuliana Ammannati in Guido Pesci (a cura di), *Il maestro unico. Contributi scientifici a confronto*, Armando editore, Roma, 2009, p.17.

<sup>90</sup> Cfr. Piero Romei, *Fare l’insegnante nella scuola dell’autonomia*, Carocci, Roma, 2005.

manca di un retroterra sociale coeso e spesso è in situazione guerra di trincea, come avamposto istituzionale che cerca di combattere processi di devianza e di contendere gli studenti a situazioni di degrado. Viene allora spontaneo pensare che si voglia lentamente destrutturare e scorporare la scuola pubblica, senza affermare una cosa così impropria e antidemocratica, quale il suo abbandono.

In queste condizioni di povertà e abbandono epocale della scuola pubblica, infatti essa o si adatterà alla trasmissione di un sapere dottrinario, frammentario e semplificatorio, a fronte di una realtà invece sempre in movimento e molto accattivante e piena di promesse, seppure illusorie, o imploderà lentamente. Essere avvertiti che la scuola, come centro educativo di un territorio riveste il senso della speranza delle persone, aiuta a contrastare azioni ipocrite di semplificazione, di essenzializzazione, di selezione e merito che segue il censo, che coprono in realtà un vero abbandono a sé stessa aiuta a contrastare l'evento fatale del suo morire, obiettivo ben prevedibile fin d'ora..

## Parte 7

# RIFLESSIONI INTORNO AL LIBRO E AL LIBRO DI TESTO

Milena Bernardi, Anna Antoniazzi, William Grandi, Mirella D'Ascenzo<sup>91</sup>

## **Libri e libri di “testa”**

Milena Bernardi

Nei miei ricordi più remoti mi vedo circondato dai libri. I miei genitori erano bibliotecari e, dato che in casa i libri erano sempre troppi, erano costretti a escogitare continuamente nuove soluzioni per altre scaffalature destinate ad accoglierli. I libri, nel frattempo, si accumulavano nelle camere e nei corridoi, formando pile precarie tra le quali ero costretto ad avanzare con cautela. Imparai a leggere fin da piccolo e cominciai a divorare i classici nelle edizioni per ragazzi, *Le mille e una notte*, le fiabe dei fratelli *Grimm* e di *Andersen*, *Tom Sawyer*, *Oliver Twist* e i *Miserabili*.

Un giorno, avevo allora otto anni, lessi un romanzo dalla prima all'ultima pagina; dovevo esserne molto fiero, perché nel mio diario scrissi:” Oggi ho letto *Sur le genoux del grand-père*, un libro di 223 pagine, in un'ora e mezzo!<sup>92</sup>  
Tzvetan Todorov

Riflettere intorno ai libri a scuola comporta almeno la visione di alcuni piani e ripiani, scaffali, pile di libri di diversa natura e funzione. La scena che immagino vorrebbe essere abitata da libri capaci di suscitare stupore, curiosità, meraviglia: libri antichi, che mostrino la storia del libro; libri appena più recenti e libri nuovi, insaporiti di buon nutrimento, quello che deriva dritto dritto dalla lettura e dall'eccitazione della conoscenza. Libri belli, curati, rilegati, restaurati, mai trascurati, o lasciati marcire nella struggente penombra di sgabuzzini freddi e deserti.

I libri sono cosa viva e come tali chiedono d'essere trattati. Con i libri si condividono le ore, gli anni della crescita, fin da quando si è bambini saltellanti nel territorio misterioso della prima infanzia. Con i libri si comincia a rappresentarsi il mondo e dai racconti, dalle storie, come dalle corpose e colorate enciclopedie si apprende di sé e degli altri e dei differenti emisferi, molto più di quanto si possa davvero prevedere. I libri consentono l'anticipazione delle esperienze e poi la narrazione e la rielaborazione metaforica della vita: tengono strette le grandi questioni dell'esistenza e del senso di interrogarsi sulla vita e sulla morte, i due punti limite entro i quali tutto si tiene.

Ecco perché penso che valga la pena di spendere qualche parola a proposito dell'insostituibilità dei libri in quanto oggetti concreti e manufatti preziosi entro le cui pagine si trasferiscono le nostre astrazioni, le nostre filosofie. Un libro è sempre doppio: concreto e astratto, materiale (vegetale, come Pinocchio) e immaginario, pesante e lieve (levità, altezza, volo, volo pindarico..), sta in tasca e sta in testa...: ecco, mi piacerebbe che i libri di testo diventassero sempre di più libri di testa. Quindi libri talmente significativi e ben scritti, profondi e meditati da aprire, spalancare, nutrire, arieggiare, elevare, (e chi più ne ha più ne metta) i pensieri che abitano la nostra testa, e soprattutto la testa di chi sta crescendo, imparando, immaginando, fantasticando mentre avviene il processo evolutivo della crescita.

Naturalmente il gioco di parole non esclude ma vuole invece includere il corpo tutto, poiché i pensieri viaggiano nel corpo intero e interamente lo riempiono: si pensa e si riflette con tutto il corpo, non c'è dubbio.

---

<sup>91</sup> Milena Bernardi e Mirella D'Ascenzo sono Ricercatrici presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione, Anna Antoniazzi e William Grandi sono rispettivamente Post-dottoranda e Dottorando presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione.

<sup>92</sup>Tzvetan Todorov, *La letteratura in pericolo*, Garzanti, Milano, 2008, p.9

Il libro di testa è un libro pensante. L'educazione al pensiero non può fare a meno del libro. Della sua adagiata richiesta di pausa, di contemplazione, di attenzione, di fantasticazione. I pensieri fluttuano ed emergono in gran pompa quando il libro li va a stuzzicare. Senza fretta.

Vorrei che si trattasse di pile di libri, di tanti libri allineati secondo le categorie scelte insieme da bambini ed insegnanti, categorie che potrebbero fluttuare da criteri sistematici ad altri di tipo affettivo, o percettivo: raggruppare libri per tematiche, per autori, per l'uso che se ne fa a scuola ogni giorno (ad esempio i vocabolari, i testi di consultazione geografica, storica, o scientifica, i romanzi, gli albi illustrati, i libri-gioco...) o radunarli, invece, in base alle passioni che essi stanno suscitando nei giovanissimi lettori, o a seconda del ruolo che stanno esercitando nel percorso di letture di ognuno...o della classe intera; insomma vivere con i libri nell'andamento quotidiano della ricerca e della scoperta, ovvero di quel lavoro che a scuola intreccia apprendimenti ed emozioni forti promosse dalla conoscenza, inseparabile compagna di strada della crescita emotiva e sentimentale.

Ogni libro, poi, a qualunque scaffale appartenga, ne chiamerà a sé altri ed altri ancora, stabilirà parentele e vicinanze, lancerà richiami e si andranno così tessendo reticolati di collegamenti e connessioni tra libri apparentemente lontani: romanzi coniugati a libri di testo per le aree storiche e geografiche, e delle scienze sociali e delle scienze naturali...; vocabolari a spasso con poesie di poeti d'altre lingue e culture; raccolte di fiabe ravvicinate a raccolte di leggende e antichi miti; atlanti sovrapposti a romanzi d'avventura; albi illustrati impilati insieme a volumi di storia dell'arte con molte tavole riprodotte a colori...; e via dicendo...!

Ne deriva, come è evidente, un'immagine complessa, variegata e ricca di copertine, titoli, appendici, tavole e carte, autori, case editrici, segnalibri, e invenzioni per raggruppare le sollecitazioni che emergono da una pagina all'altra.

Insomma i libri a scuola riesco a ritrarli soltanto in questa veste vivace e multifunzionale, interdisciplinare e multidisciplinare: una veste animata da curiosità, quesiti a catena, indagini che procedono a ripetizione poiché vanno a delineare percorsi di ricerca veri e propri.

Ho visto e toccato, accarezzato molti libri così allineati, ospitati, impilati in numerose aule scolastiche e biblioteche scolastiche: libri accuditi con cura anche nella scarsissima disponibilità di spazi, tempi e risorse che le scuole hanno a disposizione per assolvere al compito irrinunciabile per qualsiasi <<scuola>> che voglia dirsi tale, di educare alla lettura, comunque.

Accade, però, che i libri, ed in particolare i libri di testo, quelli adottati dai maestri e dai professori, stiano rischiando ancora una cattiva sorte capace di intaccare ancor di più l'immagine ed il destino che il libro più in generale già sopporta.

Per cominciare c'è quel verbo, adottare, che rimanda all'adozione come atto di alta civiltà: ben sappiamo che quel verbo, se trasportato nel consorzio umano, richiama l'orfanezza di bambini che avranno forse in sorte di essere adottati da nuove famiglie.

I libri, senza i lettori, sono tutti, in qualche modo, orfani. Anche perché gli autori, una volta dato alle stampe il loro lavoro, finiscono per vederlo allontanarsi e spargersi sui banchi delle librerie, delle bancarelle, e capita che lo perdano di vista. Il libro, oramai randagio, pellegrino se andrà per la sua strada. E i libri di testo, ancor di più, vista la loro specifica destinazione, addirittura risultano orfani assoluti, visto che o si leggono a scuola o non si leggono proprio. Non entrerà, qui, nel merito della qualità dei contenuti e delle scelte editoriali di questi particolari libri, poiché ciò richiederebbe uno spazio molto ampio e mi porterebbe ad approdare su altre sponde, ma dirò soltanto che non credo che i libri di testo vadano sottovalutati in quanto libri e per questo amerei vederli crescere in bellezza, qualità, spessore culturale, affidabilità scientifica, valore simbolico! L'obiettivo dovrebbe esser quello di far sì che quei libri, come ho già detto, fossero sempre più <<di testa>> anche e soprattutto per quel valore simbolico e concreto che, ad un tempo, incarnano.

Il profumo che emana il libro di scuola appena scartato è speciale, è attraente, rapisce l'attenzione e invita a sfogliare, guardare, leggere subito qui e là, invita a perdersi tra le pagine nuove di zecca e ancora un poco restie a farsi aprire, chiama a sé e chiede d'essere odorato fino a quando quel

profumo si sarà miscelato con quello dello zaino traboccante di oggetti d'uso scolastico e personale. Allora il libro di scuola, avrà acquisito un suo posto nella cartella, nella mente e nella vita di chi, pur infliggendo al suddetto libro qualche inevitabile tortura, e sentimenti ambivalenti, e usi impropri, lo considererà, forse, ancora, il proprio libro di testo e anche un poco di testa.

Quel libro di testo, troppo spesso, risulta essere l'unico libro a disposizione, ancora oggi. O uno dei pochi libri che passeggiano da scuola a casa e viceversa. Certo, per tanti bambini quei libri di scuola si sommano con molti altri libri di cui ho appena ricordato la fondamentale esistenza, e il dialogo tra le pagine avviene a scuola e a casa, ma non vorrei mai commettere la leggerezza – pedagogicamente imperdonabile- di sminuire o svalorizzare il ruolo che il libro di testo può svolgere nel processo di educazione allo studio e alla lettura di ogni bambino.

Lì, tra quelle pagine quotidiane, si ramificano fantasie, pensieri, visioni, immagini mentali, inferenze, che entrano a pieno titolo nel bagaglio delle conoscenze che l'infanzia sta conquistando; e per quanto possa essere anche modesto (speriamo di no, speriamo che sia, al contrario, cognitivamente e narrativamente alto) quel libro entrerà a far parte della serie di esplorazioni del giovane studioso, spesso conservando un sapore da “prima volta!” di chiara appartenenza autobiografica, di intenso valore rappresentativo del radicamento di quella parte di storia esistenziale che contempla l'incontro con l'oggetto libro.

## **La salvezza di Aka. Il libro e gli altri media**

Anna Antoniazzi

*Tutti i testi scritti nei vecchi caratteri sono stati distrutti. O se esistono ancora, non so di cosa si tratti, perché il Ministero non permette di accedervi. Quindi ho potuto studiare solo la letteratura audio moderna. Tutta scritta in base ai dettami dell'Azienda. In genere è molto ... è standardizzata.*

Queste parole non sono il resoconto futuribile di una società derivata dall'applicazione della Circolare Ministeriale 16 del 10 febbraio 2009 sui libri di testo (anche se potrebbero benissimo esserlo), ma l'ipotesi distopica di una civiltà futura, Aka, raccontata magistralmente da Ursula K. Le Guin. Aka<sup>93</sup> è un mondo dominato da un governo-azienda che ha bandito tutte le usanze passate, cancellando quasi completamente le vecchie tradizioni e credenze e nel quale i libri sono chiamati “macerabili”; un mondo nel quale è impossibile, o quanto meno sommamente sconsigliato, avere un pensiero autonomo o anche parzialmente divergente.

Anche in Aka, come nella scuola prospettata dalla Circolare Ministeriale, la tecnologia ha sostituito il libro come oggetto e come strumento di conoscenza, e nel farlo non ha neppure tenuto conto delle potenzialità espressive e comunicative delle nuove tecnologie, appiattendole su standard facilmente misurabili ed esiliandole all'interno di una “riserva” solo apparentemente comoda e rassicurante.

Leggendo la Circolare Ministeriale, nella quale non mancano ossimori e paradossi, si percepisce da subito la marginalità, quando non la totale assenza di due parole chiave che, oggi più che mai, dovrebbero accompagnare i processi educativi e formativi: complessità e qualità.

Il paradigma della complessità, del quale la società della conoscenza non può che farsi portatrice e fautrice, è assolutamente estraneo al documento ministeriale in esame, che utilizza spesso lo stereotipo per definire situazioni non solo lontane dalla realtà contingente, ma volte ad autolegittimare scelte azzardate. Mi spiego meglio. Con la definizione di “nativi digitali”, riferita agli appartenenti alle nuove generazioni, ci troviamo di fronte ad una pericolosa banalizzazione riguardo agli scenari esistenziali, educativi e immaginativi nel quale i bambini e i ragazzi sono immersi. Quella definizione, che continua ad evocare la metafora della “riserva”, è certamente funzionale alle scelte ministeriali, ma quanto mai lontana dalla realtà quotidiana di un'infanzia e

---

<sup>93</sup> Ursula K. Le Guin, *La salvezza di Aka*, Milano, Mondadori, 2002

un'adolescenza che, osservate nella loro complessa e multiforme generalità continuano, in molte occasioni, a non avere esperienza diretta del computer e degli altri strumenti digitali.

Altra rilevanza avrebbe avuto, anche dal punto di vista epistemologico, far riferimento alla definizione più aperta, completa, propositiva di “esseri multimediali”, già utilizzata, a partire dagli anni '90 del secolo scorso dai pedagogisti più attenti alle trasformazioni culturali in atto. Scrive, in proposito Roberto Maragliano: «Il bambino è un essere multimediale perché la logica di cui si serve per conoscere e conoscersi e per entrare in relazione con i suoi simili (anche con gli adulti, che però sovente rispondono in modo distonico) poggia sulla collaborazione-integrazione di un'ampia varietà di mezzi (telefono, radio, registratore, televisione, giornalino, libro, album di figurine, giocattolo, ecc.), all'interno dei quali vengono meno le tradizionali gerarchie di cognizione e d'uso [...] Ma il bambino è multimediale anche perché dentro a questo spazio egli si pensa in modo nuovo, molteplice, “plurale”: l'incontro e la collaborazione alla pari di codici (iconici, acustici, segnici, tattili) fin qui intesi come non omologabili, produce in lui una dilatazione-distribuzione dei meccanismi della conoscenza e della coscienza verso una molteplicità di fonti e di direzioni originali<sup>94</sup>».

I media, tutti i media, sono il territorio nel quale si realizza, in larga misura, la formazione dell'individuo contemporaneo e termini quali contaminazione, rimando, mescolanza, ibridazione rappresentano in maniera sempre più rilevante le parole chiave dell'immaginario; anzi, a ben guardare, la multimedialità limitata alla coesistenza di suoni, immagini e filmati si è evoluta rapidamente in una forma di polimedialità che porta ad un utilizzo ibrido e non scomponibile di più tecnologie.

In questo contesto i processi conoscitivi e di apprendimento si attuano e si esprimono attraverso una molteplicità di forme e di linguaggi mediatici, ognuno dei quali deve essere reso disponibile, nella sua qualità di strumento comunicativo, a tutti i discenti, qualunque sia il loro contesto di origine e provenienza. Questo almeno in teoria, perché la prassi scolastica, dopo l'applicazione della circolare ministeriale, corre il rischio di prendere una deriva fatale, non solo perdendo di vista il libro di testo, fino ad oggi strumento didattico privilegiato quando non esclusivo, ma anche snaturando gli altri media che con quello dovrebbero interagire; *in primis* individuando nel computer un semplice surrogato del testo scritto.

L'educazione ai media passa, inevitabilmente, attraverso l'utilizzo dei media e la conoscenza dei linguaggi mediatici; com'è possibile che i bambini, in particolare quelli delle prime classi della scuola primaria, imparino a leggere e a scrivere senza un libro di riferimento? Come possono imparare ad amare la lettura senza la possibilità di tenere tra le mani un “oggetto” libro?

È quasi paradossale che ci si rammarichi di essere un popolo di non-lettori e ci si ostini ad emanare progetti sulla promozione della lettura (cfr. Lettera circolare del 9.03.2009 – Progetto “Amico Libro”) quando, di fatto, la riforma da un lato rende difficile perfino l'apprendimento della lettura e dall'altro, riducendo organico e orario, vanifica la possibilità di realizzare, all'interno della scuola, progetti di approfondimento.

Non è certo eliminando i libri di testo che si possono risolvere i problemi – talvolta seri e gravi – relativi alla scuola. Se esiste, ed esiste, un problema in relazione ai libri di testo riguarda principalmente la qualità dei medesimi: se molto è stato fatto – in particolare per i testi rivolti alla scuola primaria – un grosso lavoro deve ancora essere compiuto in senso complessivo. Un lavoro che non può essere semplicemente demandato alla scelta dei docenti – scelta che, tra l'altro, ricadrà sui colleghi per un'intera generazione scolastica – ma che dovrebbe partire dall'individuazione di precisi criteri di qualità ai quali far riferimento. Un lavoro che, inoltre, non dovrebbe prescindere dalla possibilità, per lo strumento libro, di interagire con gli altri *medium* per proposte educative sempre più approfondite e complesse.

Se una lunga e perdurante impostazione critica ci ha spinto a pensare ogni *medium* come strumento a sé stante e autonomo, oggi più che mai occorre guardare all'universo delle comunicazioni –

---

<sup>94</sup> Roberto Maragliano, *Esseri multimediali. Immagini del bambino di fine millennio*, Firenze, La Nuova Italia, 1996, pp. 3-4

soprattutto in ambito educativo – come ad una rete complessa e interconnessa sulla quale scorre e si dispiega il continuo flusso delle informazioni e delle narrazioni. In questo flusso il libro svolge, assieme agli altri *media*, un ruolo fondamentale nella formazione dell’immaginario collettivo.

Per comprendere meglio questo fenomeno occorre abbandonare l’idea che il libro sia uno strumento statico e pensarlo inserito in complesso sistema di linguaggi mediatici ai quali sempre più spesso si rimanda per approfondire temi e argomenti<sup>95</sup>.

Le possibilità offerte dalla tecnologia sono straordinarie, ma per avere un accesso privilegiato alla società della conoscenza, occorre che la scuola offra gli strumenti per conoscere e per padroneggiare i linguaggi mediatici, favorendo lo sviluppo – anche – di un forte senso critico rispetto alle proposte qualitativamente scadenti. Uno dei paradossi della contemporaneità è dovuto, infatti, principalmente al cortocircuito tra la complessità degli strumenti espressivi messi a disposizione di bambini e ragazzi e la piattezza omologante dei contenuti che quegli strumenti, perlopiù, si trovano a veicolare.

La Scuola, dunque, è palesemente chiamata ad un importante compito di rinnovamento; rinnovamento che prevede scelte coraggiose e ben ponderate che non perdano mai di vista quella facoltà preziosissima, la memoria, che permette – secondo la mitologia greca, alla quale, nonostante tutto, continuiamo ad essere debitori – di avere consapevolezza di «ciò che fu, ciò che è, ciò che sarà<sup>96</sup>», senza lasciare al caso il destino delle generazioni future.

Il rischio, in alternativa, è quello delle distopie – così lontane, ma così drammaticamente vicine – proposte dalla migliore fantascienza.

Mi affido, per concludere, ancora alle parole di Ursula K. Le Guin:

*Nelle scuole dell’Azienda, i bambini imparavano l’alfabeto di derivazione hainiana e venivano educati come produttori-consumatori; a casa o in lezioni illegali in stanzette dietro un negozio, un laboratorio o un magazzino, imparavano gli ideogrammi. Si esercitavano scrivendo i caratteri su piccole lavagne che si potevano cancellare in un attimo. I loro insegnanti erano lavoratori, padroni di casa, negozianti, gente comune della cittadina.*

Utilizzando la metafora narrativa fornitaci dalla scrittrice, viene da chiedersi se, e per quanto tempo, *La salvezza di Aka*, come quella della scuola italiana, continuerà a dipendere da alcuni illuminati insegnanti che si ostineranno, nonostante tutto, a coltivare la Cultura trasmettendo l’amore per il sapere e la passione per la conoscenza attraverso ogni strumento e linguaggio mediatico a disposizione; senza, per nessun motivo, escludere il libro...

## **Pagine amate.**

### **Per una fenomenologia pedagogica (e sentimentale) dei libri di testo.**

William Grandi

Prendo il dizionario, è pesantissimo. Lo apro: dentro ci sono l’inglese e il cinese. “E’ un dizionario bilingue” precisa il professore. Ma io non lo sento neanche, sono praticamente dentro quel grosso volume.

[Wang Gang, *English*, Vicenza, Neri Pozza, 2007, p. 59]

La citazione d’apertura è tratta da un romanzo cinese uscito pochi anni fa che descrive la vita di un ragazzino di nome Liu Ai , mentre frequenta la scuola nella remota provincia dello Xinjiang durante i difficili anni della Rivoluzione Culturale. Le vicende personali di questo adolescente si intrecciano

---

<sup>95</sup> A livello narrativo, per esempio, il successo editoriale di *Harry Potter*, di *Twilight* e di altre saghe è accompagnato dal proliferare di iniziative collaterali: penso non tanto ai film, alle animazioni o ai videogame tratti dalle storie di successo, quanto alla creazione, da parte dei ragazzi, di gruppi di discussione, di *fanzine* (Il termine inglese *fanzine* nasce dalla contrazione delle parole *fan* (da *fanatic*, appassionato) e *magazine* (rivista), e può essere tradotto in italiano come rivista amatoriale), di *fandom* (una sottocultura formata dalla comunità di appassionati che condividono un interesse comune in un qualche fenomeno culturale, come un hobby, un autore, un genere cinematografico o una moda), di giochi di ruolo, ecc.

<sup>96</sup> *Iliade*, I, v. 70.

con i grandi eventi della Storia: e così gli amori si scontrano con le derive politiche, i modesti eventi dei personaggi – adulti e bambini – sono attraversati dai marasmi ideologici spesso usati strumentalmente dai potenti per punire i devianti, gli originali o più semplicemente chi cerca una piccola felicità nelle carezze altrui.

La scuola è per Liu Ai e per i suoi coetanei il luogo più amato e più detestato della loro vita: a scuola imparano a decifrare le maschere degli adulti dalle loro parole, dalle loro debolezze, dalle loro censure. La scuola diventa il teatro privilegiato per osservare la drammatica commedia del mondo dei “grandi” sempre divisi tra brama di prestigio e ricerca di un’impossibile felicità.

Anche su quella lontana scuola di provincia gli ideologi della capitale rovesciano il loro carico di fasulla modernità: ad essere colpiti sono soprattutto i deboli che non si adattano alle grandi trasformazioni pensate dal potere. Al centro delle avventure di Liu Ai vi è il dizionario di inglese del suo eccentrico e perseguitato professore di lingua straniera. Quel grosso volume – un po’ libro di testo, un po’ enciclopedia del proibito – è l’oscuro oggetto del desiderio del giovane protagonista le cui mani accarezzano trepidanti le pagine, i cui occhi osservano i lemmi con palpitante curiosità. Il dizionario di inglese – forse l’unico libro di quel genere in tutto il vasto e stepposo Xinjiang – è portato in classe e usato dal docente e dai suoi allievi più fidati con la stessa cura di un libro liturgico, anche se di un culto “eretico”. Quel grosso tomo, esiliato con il suo proprietario in un deserto dimenticato, è pieno di possibilità alternative e di significati desueti: è metafora di ciò che la vulgata ortodossa del potere vorrebbe cancellare. Ma soprattutto il dizionario di inglese – benché usurato dal tempo e dagli eventi – è un oggetto d’amore che consente a docenti e ad allievi di rifiutare l’omologazione e l’appiattimento conformistico<sup>97</sup> in nome del diritto alla propria umana individualità. Un grosso dizionario, divenuto un consumato libro di testo, apre il cuore e spalanca la mente.

Sarebbe stata possibile la maturazione umana di Liu Ai se, invece di un vecchio ma solido dizionario, avesse avuto a disposizione un “agile” pacchetto di pagine stampate dal computer? Pagine, magari, stampate su quei fogli di così rapida usura e dispersione utilizzati comunemente per editare testi con le stampanti degli elaboratori...

Molto probabilmente il clima arido dello Xinjiang avrebbe facilmente scolorito l’inchiostro leggero gettato dalla stampante sui fogli, mentre il vento gagliardo di quelle steppe avrebbe ben presto disperso le pagine slegate appena editate dalle derivazioni del computer...Ma nulla hanno potuto il vento e l’arsura contro un volume ben rilegato e ben stampato, nonostante i tanti infortuni che quel libro ha dovuto affrontare. E così Liu Ai – dietro la cui figura si cela la vicenda personale dell’autore del romanzo – ad un certo punto confessa:

E’ difficile immaginare l’attrazione che il dizionario esercitava su di me, ma la conoscenza e il piacere che mi dava quel volume andavano ben oltre quelli che può dare un libro qualsiasi. Probabilmente era normale dato il periodo storico in cui sono cresciuto: non avevamo niente da leggere, mentre combinando in tanti modi diversi le varie voci del dizionario ti si spiegava davanti agli occhi tutto un linguaggio universale di parole affascinanti, piene, come si direbbe oggi, di musicalità. [...] Prendo il dizionario e lo sfoglio con attenzione. E’ proprio uno dei libri più belli del mondo, dentro ci sono vocaboli entusiasmanti tipo: love, home, sunshine.<sup>98</sup>

Senza arrivare alle estreme condizioni della Cina periferica di alcuni decenni fa, anche in Italia in tempi non molto lontani l’unico libro con cui tanti bimbi entravano in contatto era proprio il libro di testo usato a scuola. Non è un mistero che date le condizioni economiche povere di molte famiglie italiane spesso quelli erano pure gli unici libri posseduti durante l’infanzia (e per molti bimbi le cose non sono ancora cambiate...). Chi scrive le presenti righe ha potuto ascoltare da parenti e vicini anziani i ricordi affettuosi che legavano questi ai sussidiari, agli abbecedari, ai pochi libri di lettura

---

<sup>97</sup> Non è un caso che questa potenzialità liberante di un oggetto così scolastico come un dizionario sia stata notata da tanti autori, primo fra tutti George Orwell, quando nel suo *1984* descrive l’impoverimento lessicale del dizionario come base per il rafforzamento della dittatura.

<sup>98</sup> Wang Gang, *English*, Vicenza, Neri Pozza, 2007, pp. 220-221.

da loro sfogliati tra i banchi. Sempre chi scrive, in alcuni casi ha ricevuto in dono quei libri di testo conservati per anni con amorevole cura proprio dagli attempati proprietari: si è trattato di regali effettuati come se si trattasse di lasciti, perché non venisse dispersa una memoria. Quei libri sono infatti importanti frammenti di un'infanzia lontana, mai del tutto dimenticata, che si desidera venga ancora amorevolmente custodita nel tempo a venire. Il vecchio sussidiario diventa così una briciola d'infanzia, un momento esistenziale, un frammento di vita.

A scorrere quei libri ingialliti – ma ancora perfettamente leggibili, fruibili e colorati grazie ad una precisa cura editoriale – è inevitabile scorgere le forti differenze narrative e le ineludibili decrepitezze didattiche che li caratterizzano, se raffrontati alla contemporanea pratica educativa. Non va nascosto che spesso erano testi retorici, semplicistici, marcati da accenti valoriali oggi messi giustamente in discussione. Ma il punto qui importante non è il fatto di stabilire il grado di “freschezza” pedagogica o di rigore scientifico rispetto all'oggi di libri di testo pubblicati molti decenni fa. Il punto centrale è il legame emotivo e cognitivo che un libro di testo – curato nei dettagli, attento all'iconologia e ben stampato – sa instaurare nel tempo con il suo giovane fruitore in crescita. Infatti molto spesso – e la collezione di testi di chi scrive queste note lo conferma – quei “remoti” volumi scolastici avevano pagine rilegate accuratamente, resistenti allo sfogliare vivace di mani giovani, edite su carta porosa che assorbe bene l'inchiostro, restituendo ancora oggi colori vivaci, figure nette e segni tipografici chiari. Quei libri di testo potevano seguire i loro giovani proprietari anche dopo la fine degli anni più acerbi: proprio per tale motivo, molti di questi volumetti venivano conservati con amorevole cura dai proprietari divenuti adulti.

Questo legame emotivo che unisce gli scolari ai libri di testo – magari a un solo libro di testo privilegiato, perché vissuto come più significativo – non è un fenomeno ascrivibile soltanto al passato, magari a un tempo lontano pre-industriale, ma è cosa viva e attuale ancora adesso. Basta guardare ciò che tutti gli studenti fanno non appena ricevono i nuovi libri di testo per un nuovo anno scolastico: nessuno di loro sa resistere alla tentazione di sfogliarli – anche solo rapidamente – per cogliere su quali figure, su quali parole, su quali idee dovranno posare la loro attenzione nel periodo di studi che va aprendosi. Il libro di testo appena acquisito squarcia il velo di mistero che cela il nuovo anno scolastico. E, del resto, guardando alla nostra singola esperienza di individui, non è difficile scorgere nei nostri scaffali domestici uno o più volumi usati a scuola che ancora conserviamo e a cui ancora riandiamo in caso di dubbi, di curiosità oppure di semplice desiderio di ricordare un'altra età. Come il grosso dizionario di Liu Ai, pure i libri scolastici da noi conservati paiono offrire idee, ricordi, frammenti e piccoli sogni.

Ma il libro di testo rischia oggi di essere posto all'angolo e visto come superfluo: infatti in più parti della Circolare Ministeriale 16 del 10 febbraio 2009 – relativa all'adozione dei volumi scolastici – si pone l'accento in modo deciso all'uso di libri di testo in versione on line o mista sin dalle prime classi della scuola primaria<sup>99</sup> in nome della attuale trasformazione degli studenti in “nativi digitali” ben diversi dai precedenti “figli di Gutenberg”. Nessuno – credo – ormai nega più la pervasività e l'importanza socio-culturale dell'informatica nella vita quotidiana, anche nella prima infanzia. Ma è tempo di chiarire degli equivoci che la presente Circolare sembra invece rinfocolare: dalla lettura delle indicazioni ivi contenute emerge la volontà di una progressiva sostituzione del libro di testo tradizionale con un libro di testo on line – quindi “virtuale” – scaricabile direttamente dalla rete. Si evince pertanto che un testo del genere è quindi fruibile in due diverse versioni: da un lato la versione sullo schermo elettronico, dall'altro lato la versione editata con la stampante del computer. A questo proposito la Circolare citata riporta due indicazioni particolarmente significative:

E' chiaro infatti che i nuovi strumenti, senza sminuire la funzione del tradizionale volume cartaceo, possono tuttavia integrarla in un processo di sinergia virtuosa: tanto più che si tratta di strumenti con i quali le nuove generazioni hanno un crescente rapporto di familiarità o addirittura di empatia.<sup>100</sup>

---

<sup>99</sup> Vedi il punto 3.3 [intitolato “ I vincoli”] della C.M. 16 del 10 febbraio 2009.

<sup>100</sup> Vedi il punto 1 [intitolato “ Le funzioni dei libri di testo”] della C.M. 16 del 10 febbraio 2009

A partire dall'anno scolastico 2011-2012 il collegio dei docenti adotta esclusivamente libri utilizzabili nelle versioni on line scaricabili da internet o mista.<sup>101</sup>

Se, infatti, la prima indicazione è largamente condivisibile, la seconda citazione (tratta dalla stessa Circolare) apre scenari inquietanti. Nessuno può ragionevolmente negare la necessità di feconde sinergie tra media elettronici e media cartacei, ma non è possibile appiattare tutti gli strumenti didattici alla sola rete, usata, tra l'altro, semplicemente solo come "banca dati": tanto più che, non essendoci fisicamente un computer per ogni singolo allievo nella scuola italiana, l'unico modo con cui logicamente ogni studente potrà in classe utilizzare i contenuti elettronici è quello di tradurli in cartaceo...ovvero di stamparli direttamente dal computer di casa! Non si può certo essere sicuri che questo sia un mezzo per alleggerire le spese che le famiglie italiane sostengono annualmente per l'acquisto di libri di testo e di cancelleria...a meno che il ministero competente non fornisca direttamente alle scuole (con un evidente forte aumento della spesa pubblica...) gli strumenti informatici, le stampanti, le risme di carta, gli inchiostri e i supporti per il trasferimento dei dati elettronici necessari, affinché ogni studente possa accedere utilmente ai nuovi libri di testo on line. Si tratta di una contraddizione che va chiarita, perché così come emerge dalla Circolare rischia di creare nuove forme di disagio tra le famiglie, gli studenti e le scuole.

C'è poi un discorso – già in parte accennato – squisitamente pedagogico che non può venire eluso: i libri di testo virtuali o tradotti in fogli stampati dal computer rischiano di essere strumenti profondamente connotati dalla categoria dell'effimero. La rete è un dominio fluido, in tale aspetto sta la sua forza, ma pure la sua debolezza culturale: da più parti si lamenta la difficile ricostruzione del passato di internet. Ciò che scompare dalla rete, sembra perduto irrevocabilmente alla memoria. Inoltre anche la forma cartacea che i libri on line possono assumere (ovvero quella dei fogli stampati direttamente dal computer) rischia di essere impermanente e facilmente dispersiva, perché il supporto materiale su cui avviene il trasferimento dei dati è particolarmente fragile: l'inchiostro gettato sulle pagine "sbava" e si scolorisce, la mancanza di rilegatura disperde i fogli e li usura, inoltre senza copertina la carta può strapparsi facilmente. L'unica soluzione per una duratura conservazione dei libri di testo on line sembra essere quella della memorizzazione su supporti informatici come i "dischetti" o le cosiddette "chiavette": ma già ora è sempre più difficile usare i primi per via delle progressive evoluzioni dei computer: pertanto non è difficile pensare che in futuro accadrà – è già accaduto per taluni di questi strumenti del passato – una impossibilità di lettura dei dati contenuti in certi supporti se non si è per tempo provveduto al loro trasferimento su nuovi strumenti di archiviazione...Il progresso "mangia" il passato. Detto per inciso, una seria didattica multimediale, capace di attraversare internet in senso formativo e narrativo, non può limitarsi a considerare la rete come un passivo deposito di contenuti da "scaricare", come invece sembra dire la nostra circolare; infatti una prospettiva educativa così definita non solo appare limitata, ma non considera minimamente la ricchezza interattiva, creativa e cognitiva che la rete può offrire alla scuola in sinergia anche – per non dire soprattutto – con il libro, il cinema, il teatro e il laboratorio. In queste condizioni il legame emotivo tra libro di testo e studente verrà inevitabilmente compromesso, se non addirittura spezzato. Si tratta di un legame che non è soltanto formativo ma pure "sentimentale": infatti, tra i primi libri letti, le prime storie udite, la prima infanzia e la prima adolescenza si crea una rete emotiva – non "virtuale" bensì "umana" – che è fondata sui colori impressi nella carta, sulle parole toccate con le mani, sui profumi di pagine appena stampate, sul vivido piacere di condividere racconti che la matericità del libro contribuisce a rendere concreti, vitali, perenni nella memoria. Trattenere memoria di quei frammenti emotivi d'infanzia (conservati su carte stampate e accuratamente rilegate), è un atto che contribuisce a rendere l'adulto ancora consapevole della sua prima stagione esistenziale: e un adulto mai dimentico di essere stato un bambino chino su quei libri così preziosi, non potrà non nutrire un consapevole amore per i

---

<sup>101</sup> Vedi il punto 3.3, [intitolato "I vincoli"] alla lettera d) della C.M. 16 del 10 febbraio 2009. Poco oltre si invita a verificare la possibilità e la praticabilità di adozioni di testi on line o in versione mista pure per le prime tre classi della scuola primaria.

frammenti di cultura che via via nella vita avrà poi occasione di incontrare e apprezzare. Il libro di testo con contenuti esatti e puntuali, scritti su pagine stese, con bei caratteri nitidi, con precise illustrazioni colorate, con foto ricercate, con buona rilegatura e solida copertina è un diritto per ogni studente: rappresenta infatti un'ancora culturale contro l'effimero, una bussola per orientarsi nel mare del sapere. I libri di testo sono fatti per essere superati dalle nuove scoperte, dalle nuove tecniche didattiche, dalle nuove ricerche scientifiche, dalle nuove prove letterarie. Eppure, come abbiamo visto, non per questo perdono il loro ruolo di solide "guide" verso l'età adulta per gli studenti che li hanno consultati.

Una funzione di guida che Liu Ai ha sempre riconosciuto al suo desiderato dizionario, tanto da porre tutto d'un fiato al suo professore di inglese la domanda centrale della sua giovane esistenza:

...partii alla carica con la richiesta più importante della mia vita: "Mi presta il dizionario?"<sup>102</sup>

## **Libri di testo tra passato e... futuro?**

Mirella D'Ascenzo

### *1. Una storia relativamente recente*

Tra gli strumenti della didattica, nel lungo corso della Storia, il libro di testo ha avuto un ruolo fondamentale nella mediazione tra docente ed allievo, sempre più legato alla progressiva estensione dell'istruzione alle masse analfabete e ben oltre il puro utilizzo legato alla cultura d'élite. Con l'invenzione della stampa e la diffusione dell'istruzione popolare esso ha via via conosciuto una stagione sempre più feconda, riducendo i costi di produzione e sviluppando iniziative rivolte alla sua maggiore estensione presso il popolo, a partire dall'invenzione dell'*Orbis pictus* di Comenio per giungere ai libri di Von Rochow, Pestalozzi e poi al celebre *Giannetto*, così diffuso in Italia per l'alfabetizzazione popolare, tra i tanti. Ma è dal secondo Ottocento in particolare che nel nostro Paese si è sviluppata una vera e propria editoria scolastica, con un progressivo passaggio dall'artigianalità delle prime case editrici ad una corposa industria dello scolastico, legata allo stesso sviluppo dell'alfabetizzazione primaria e secondaria, scaturita, anche, dalla nascita del sistema scolastico italiano avviato dalla legge Casati, elemento su cui si è avviata la stessa modernizzazione del Paese. Per lungo tempo i poli del dibattito sono ruotati intorno a numerose tematiche. Da un lato la scarsa disponibilità economica delle famiglie nell'acquisto dei libri scolastici, a causa della povertà; dall'altro la fragilità stessa del libro come strumento didattico, che non riusciva a penetrare efficacemente nelle pratiche scolastiche reali del tempo, caratterizzate dalla dettatura degli appunti da parte del docente; dall'altro la povertà iconografica e didattica dei libri scolastici stessi, solo dalla fine dell'Ottocento arricchiti di immagini, didascalie ed esercizi, con sempre maggiore ampiezza e respiro specialmente per le elementari più che per la scuola secondaria, ove la tradizionale verbosità del libro scolastico era segno -per noi oggi paradossale- di serietà e completezza; infine il problema di una eccessiva disponibilità di libri scolastici che, seppur sottoposti all'approvazione centrale, facevano intravedere la prospettiva migliore nel libro di testo unico per tutte le scuole italiane, fin dal secondo Ottocento... Come noto la Riforma Gentile costituì una rottura rispetto alla prassi consolidata del 'fare il libro di testo'. Quelli per le elementari furono sottoposti alla preventiva approvazione delle Commissioni ministeriali -la prima proprio diretta da Giuseppe Lombardo Radice nel 1923- che definivano i criteri per i libri di lettura e radiarono letteralmente dalla circolazione una serie di testi ormai considerati desueti ed inopportuni, mettendo in grandi difficoltà anche le case editrici di allora, alcune delle quali di fatto persero la loro fetta di mercato migliore (come Bemporad). Meno invasiva, ma non meno profonda, fu la Riforma Gentile per l'editoria

---

<sup>102</sup> Wang Gang, *English*, op.cit., p. 300.

scolastica legata alla scuola secondaria, laddove i nuovi accorpamenti disciplinari e la modifica dell'impianto istituzionale della scuola italiana costrinsero gli editori ad un'opera di revisione totale dei libri esistenti o, in alcuni casi, di un attento 'lifting' interno (come Zanichelli). Ben più invasiva e cruenta fu l'introduzione del libro unico di Stato tra 1928-1929 giustificata allora non come un'operazione del Regime tendente ad omologare la cultura, ma come 'soluzione finale' all'annosa questione risalente al secondo Ottocento, cioè l'eccessiva proliferazione di libri scolastici, giudicata dispersiva sul piano didattico e troppo dispendiosa per le famiglie. Anche questa operazione fu una vera e propria 'mannaia' per l'industria dello scolastico, come gli studi hanno recentemente evidenziato, ventilata allora però come una sorta di 'segno dei tempi' e di ammodernamento del Paese, seguita poi da altri funesti segnali di quella fascistizzazione della scuola che mirava a fornire un unico modello di società e di cultura, quella fascista appunto, dove l'unità era preferita alla molteplicità dei modi e delle forme espressive.

Nel secondo dopoguerra, come noto, a lungo permasero le continuità dei libri scolastici, ma sempre più affiancate da altri strumenti largamente usati dagli insegnanti, specie a livello di scuola elementare, più che di scuola media. L'attivismo pedagogico, col suo messaggio della 'scuola come laboratorio' e della 'didattica viva', aveva già mosso da lungo tempo una forte critica ai libri di testo quale unico strumento didattico, diffondendo le pratiche delle uscite didattiche sul territorio, delle biblioteche di plesso, della tipografia scolastica 'alla Freinet' e delle biblioteche di lavoro, che finivano così per considerare il libro quale integrazione dell'esperienza scolastica complessiva. Con l'introduzione della pedagogia di Bruner vi fu un recupero della centralità dei contenuti e della cultura scritta e quindi del libro di testo, ma fu molto forte l'impegno nel rinnovamento della sua presentazione didattica nel quadro della pedagogia curricolare, forse con maggiore fecondità nella scuola elementare che in quella media di primo e secondo grado, più attaccata alla tradizione, al ruolo cruciale del libro come unico e imprescindibile luogo di cultura. Più forte ed incisivo fu l'attacco al libro di testo come strumento ideologico privilegiato per la trasmissione culturale dei valori e modelli di socializzazione dominanti scaturito dal Sessantotto in poi, sebbene fosse solo un tassello -del resto fondamentale- in una Storia del libro scolastico che aveva già condotto a ridimensionarne la sua sacralità inattaccabile, destrutturata invece nei suoi limiti e nelle sue rischiose -se acriticamente accolte- applicazioni. Questo attacco concentrico sviluppò su vasta scala negli anni Sessanta e Settanta le pratiche alternative al libro di testo nelle scuole e nelle classi, in Italia sancite anche dal D.P.R. n. 419 del 31/5/1974 sulla sperimentazione e dall'art. 5 della legge 517 del 4/8/1977, sulla base dei quali moltissime scuole elementari per lunghi anni hanno continuato a far uso dell'adozione alternativa al libro di testo. Tale possibilità rimane nei fatti ancor oggi nella scuola italiana, sulla base dell'autonomia scolastica garantita anche dal D.P.R. n. 275 dell'8/3/1999 (art. 3 comma 2, art. 4 comma 5, art. 6 comma 1) che neppure la recente circolare ministeriale n. 16 del 10/2/2009 può scalfire, come del resto non intende ufficialmente fare... tuttavia... nei fatti cerca a mio avviso di aggirarla in maniera abbastanza netta.

## *2. Oggi, nell'era del computer, tra vecchi e nuovi scenari*

Quale futuro si intravede ora su questo scenario così velocemente delineato? Quali motivazioni stanno davvero alla base di un complesso legislativo di per sé così scarno, ma pure rivoluzionario, delineato dalla citata C.M. n. 16 del 10/2/2009, preceduta dall'art. 15 della legge n. 133 del 6/8/2008 e dall'art. 5 della legge n. 169 del 30/10/2008? Davvero può essere la necessità di alleggerire gli zaini dei giovani studenti la motivazione principale di una progressiva adozione di libri di testo scaricabili *on line*? Scaricati poi da chi? Dallo studente a casa o dalle scuole direttamente? Anche su questo aspetto, ma non solo, la suindicata circolare ministeriale n. 16 del 10/2/2009 non è chiara. Da un lato infatti in essa si dice che -in attuazione della legge finanziaria del 2007- è

"in corso un consistente investimento per dotare le scuole di ogni ordine e grado delle innovazioni tecnologiche necessarie al migliore supporto della didattica. Le istituzioni scolastiche potranno così più agevolmente intensificare lo sviluppo di contenuti didattici digitali e fruirne in rete. Sono infine ormai sempre più diffuse presso le istituzioni scolastiche le buone pratiche di offrire nei propri siti ufficiali appositi spazi nei quali i docenti mettono a disposizione degli allievi testi di riferimento, dispense, commenti, questionari ecc. (oltre l'80% delle scuole utilizza, occasionalmente o sistematicamente, il collegamento alle rete Internet per la didattica)"

e si fa riferimento alla pratica del comodato d'uso gratuito dei libri di testo, nonché al loro noleggio da parte delle scuole stesse o delle associazioni dei genitori nella fase transitoria che si concluderà con l'a. a 2011-2012, anno in cui, si dice nella citata circolare, che "il collegio dei docenti adotta esclusivamente libri utilizzabili nelle versioni on line scaricabili da Internet o mista"; dall'altro tra le modalità organizzative si rinvia in maniera generica a pratiche già operanti nelle scuole "di partecipazione e condivisione di risorse, quali le reti telematiche e altri sistemi interattivi e dinamici" sebbene compatibili con la normativa sui diritti d'autore che, risalente alla legge n. 633 del lontano 22/4/1941 (!!!), lascia ampi spazi di interpretazione e di controversie legali, considerata la sua 'antichità'.

Ancora. S'introduce il vincolo di adozione di cinque anni per i libri della scuola primaria e sei anni per la secondaria di primo e secondo grado, con una scelta vincolante anche gli insegnanti che potrebbero subentrare i quali si troverebbero -paradossalmente- a dover utilizzare un libro non solo non scelto, ma magari ritenuto inadeguato e inadatto. Se lo scopo è la riduzione dei costi delle famiglie per l'acquisto dei libri (ma nella scuola primaria non vige la regola delle cedole librarie???) -scopo di per sé legittimo e assolutamente valido- non si rischia anche di limitare la libertà d'insegnamento sancita dalla Costituzione per il docente e di gettare un colpo al cuore dell'industria dello scolastico nostrana? O forse si vuole proprio ridimensionare l'industria dello scolastico attuale in vista di altro?

Vi è un ulteriore elemento, tra i tanti da analizzare ulteriormente, ma con maggiore precisione in futuro, considerata la dimensione di questo breve contributo, vero *work in progress*. La dimensione storica può offrire alla scuola ed all'educazione una sorta di distacco dal contingente e dalla passione politica o di parte, qualunque essa sia. Al riguardo la stessa evoluzione del libro scolastico come strumento della professionalità docente, da timido *medium* alternativo e più 'oggettivo' degli appunti dettati a lezione a strumento ideologico della cultura dominante, ha mostrato forse i suoi limiti ormai. Limiti di peso -anche degli zaini, come reclamato dall'opinione pubblica-; limiti di costi -eccessivi? Ma quale costo ha la cultura oggi nel nostro Paese?-; limiti di natura didattica, sui quali la ricerca pedagogica ha molto investito, indicando soluzioni alternative all'uso unico del libro di testo nella scuola, suggerendo l'utilizzo di materiale librario e multimediale parallelo ed anche alternativo, nel quadro di una scuola realmente attiva, critica, propositiva e dinamica capace di utilizzare le immense risorse presenti sul territorio nel quadro di un sistema formativo integrato, che invita di per sé a rendere la scuola un 'centro di ricerca' continuo e permanente. Se i limiti del libro scolastico come unico *medium* didattico sono stati ormai ampiamente sottolineati dalla letteratura e dalla scuola militante, è proprio l'esclusiva versione *on line* del medesimo l'unica soluzione possibile, quella risolutiva? Da una lettura complessiva della circolare ministeriale n. 16 suindicata parrebbe proprio di sì, motivata anche dalla tesi per cui

"è opportuno considerare che -come sottolineano autorevoli studi- il rapporto con la realtà e l'approccio alla conoscenza dei cosiddetti 'nativi digitali' ovvero i nostri piccoli e grandi studenti, sono ormai significativamente diversi da quelli dei 'figli di Gutenberg'.

Se questo è vero, ed ormai acclarato non solo dagli studi ma anche dall'evidenza della cultura giovanile attuale, è proprio su questa strada così esclusiva che si deve indirizzare il libro scolastico? Non si tratta qui di opporre una resistenza di principio, o politica, o culturale in difesa del passato

*tout court*. Tuttavia quelli che sono ancora 'figli di Gutenberg' ma ormai avvezzi al digitale, e per di più con una certa dimensione storico-educativa alle spalle, avvertono una certa insofferenza verso ogni novità metodologica e didattica venduta come miracolosa panacea di ogni male. Al riguardo invece il libro, come oggetto materiale, concreto, meditato, sudato, sofferto, studiato, analizzato, destrutturato, ricordato a memoria, imparato nella sua struttura interna, odiato, amato ma uguale per tutta la classe anche nella sua copertina, nei suoi colori, nel suo odore, nel suo costo, nel suo peso, nella sua valenza affettiva, è stato ed è innegabilmente un comune denominatore della nostra cultura scolastica, segno tangibile di una Storia che non è da gettare via così, con un colpo di spugna, come se lo scaricamento *on line* lo sostituisse del tutto. Chiunque, inoltre, abbia provato a scaricare dalla rete del materiale sa quanto questo sia 'freddo' ed impersonale, e come la sua lettura non sia del tutto equivalente a quella di un libro con copertina più o meno cartonata, rilegato, ricco di immagini a colori disposti direttamente da uno staff editoriale di professionisti. Se è vero quindi, come dice il seguito della circolare suindicata, che ormai i 'nativi digitali' sono diversi dai 'nativi di Gutenberg' e che

"questo è un dato di novità assoluta difficilmente ignorabile e con il quale la scuola e i processi di insegnamento/apprendimento che in essa si attuano dovranno progressivamente misurarsi"

è anche vero che, a mio avviso, 'misurarsi' non significa necessariamente di dover, alle nuove tecnologie, acriticamente 'soccombere'.

#### *Riferimenti bibliografici essenziali (ordine cronologico)*

M. Bonazzi, *I pampini bugiardi. Indagine sui libri al di sopra di ogni sospetto: i testi della scuola elementare*, Rimini, Guaraldi, 1972.

M. Livolsi (a cura di), *La macchina del vuoto. Il processo di socializzazione nella scuola elementare*, Bologna, Il Mulino, 1974.

W. Benjamin, *Orbis pictus Scritti sulla letteratura infantile*, a cura di G. Schiavoni, Emme Edizioni, Milano, 1981.

M. Bacigalupi, P. Fossati, *Da plebe a popolo. L'educazione popolare nei libri di scuola dall'unità d'Italia alla Repubblica*, Firenze, La Nuova Italia, 1986.

I. Desideri, *Libro scolastico*, in M. Laeng (a cura di), *Enciclopedia pedagogica*, Brescia, La Scuola, 1990, vol. IV, pp. 6874-6881.

M. D'Ascenzo, *Le attivazioni*, in P. Bertolini (a cura di), *Mal di testo. Libri di prima e seconda elementare e Nuovi Programmi*, Bologna, Nuova Cappelli, 1991, pp. 49-58.

F. Bochicchio, *Il libro di testo*, in *Libro e Biblioteca, Atti del Seminario nazionale di studi, 5-7 aprile 1973*, a cura del Ministero della Pubblica Istruzione, Bologna, Provveditorato agli Studi, 1973, ora in ID., *Democratizzazione della scuola italiana. Momenti e problemi*, Bologna, CLUEB, 1995, pp. 277-293.

M. D'Ascenzo, *Istruzione popolare e biblioteche circolanti a Bologna nel secondo Ottocento. Il caso della Lega bolognese per l'istruzione del popolo*, in Provincia di Bologna- Assessorato alla Cultura, Istituto Gramsci Emilia Romagna, *Editoria e Lettura a Bologna tra Ottocento e Novecento. Studi e Catalogo del Fondo di Storia dell'editoria dell'Istituto Gramsci Emilia-Romagna*, Provincia di Bologna-Assessorato alla Cultura, Istituto Gramsci Emilia Romagna, 1999, pp. 91-115.

M. D'Ascenzo, *Bologna in età liberale: tipografie vecchie e nuove e la casa editrice Zanichelli*, in G. Chiosso (a cura di), *Il libro per la scuola tra Sette e Ottocento*, Brescia, La Scuola, 2000, pp.147-180.

G. Chiosso, *Il libro di scuola tra Otto e Novecento*, in ID. (a cura di), *TESEO. Tipografi e editori scolastico-educativi dell'Ottocento*, Milano, Editrice Bibliografica, 2003, pp. XI-XXVIII.

M. D'Ascenzo, *Un manuale per i maestri: le Istruzioni di Maurizio Serra*, in R. Sani, A. Tedde (a cura di), *Maestri e istruzione popolare in Italia tra Otto e Novecento. Interpretazioni, prospettive di ricerca, esperienze in Sardegna*, Milano, Vita e Pensiero, 2003, pp. 287-329.

S. Polenghi, *Il "Kinderfreund" di F. E. von Rochow (1776-1779)*, in "Pedagogia e vita", n. 2, marzo-aprile 2003, pp. 81-109.

M. D'Ascenzo, *L'editoria scolastica a Bologna: da Zanichelli a Cappelli* in C. Betti (a cura di), *Percorsi del libro per la scuola fra Otto e Novecento. La tradizione toscana e le nuove realtà del primo Novecento in Italia*, Firenze, Pagnini, 2004, pp. 233-248.

A. Ascenzi, R. Sani (a cura di), *Il libro per la scuola tra idealismo e fascismo. L'opera della Commissione centrale per l'esame dei libri di testo da Giuseppe Lombardo Radice ad Alessandro Melchiori (1923-1928)*, Milano, Vita e Pensiero, 2005.

M. D'Ascenzo, *Editoria, scuola e società a Bologna nel primo Novecento*, in "Bollettino del Museo del Risorgimento di Bologna", 2006-2007, pp. 75-98.

M. C. Morandini, *Fascismo e libro di stato. Il caso dei sussidiari*, in G. Chiosso (a cura di), *TESEO '900. Editori scolastico-educativi del primo Novecento*, Milano, Editrice Bibliografica, 2008, pp. LV-LXXIV.

M. D'Ascenzo, *Libri di testo e di lettura a Bologna nel secondo Ottocento*, in "Bollettino del Museo del Risorgimento di Bologna", in corso di stampa.