

## DIDATTICA E RICERCA

La didattica nella ricerca e la ricerca nella didattica

*Direttore*

Vanna GHERARDI

Alma Mater Studiorum – Università di Bologna

*Comitato scientifico*

Miguel Ángel ZABALZA BERAZA

Universidade de Santiago de Compostela

Mario CASTOLDI

Università degli Studi di Torino

Vlatka DOMOVIĆ

University of Zagreb

Roberta CARDARELLO

Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia

Hans-Georg KOTTHOFF

Università di Friburgo

Tuulenmäki ANSSI

Aalto University

## DIDATTICA E RICERCA

La didattica nella ricerca e la ricerca nella didattica



Teoria e pratica sono due ambiti strettamente connessi in qualsiasi settore di studi. Ancora di più nelle Scienze dell'educazione. Il circolo virtuoso didattica–ricerca–didattica è ciò che promuove negli insegnanti un atteggiamento consapevole e riflessivo, teso a interpretare e orientare le situazioni che contribuisce a determinare. L'urgenza è quella di impedire, da un lato, lo scadere della pratica didattica, dell'improvvisazione e dello spontaneismo, dall'altro, la riduzione di essa a mera applicazione di norme e procedure.

L'insegnante, inteso come professionista e collaboratore imprescindibile per la ricerca scientifica, possiede quella decisionalità didattica che gli permette in ogni momento di ricostruire il processo attraverso cui ha ottenuto determinati risultati. In questo modo egli diviene produttore di cultura didattica e di luoghi della formazione, centri di ricerca, contesti in cui si contribuisce a costruire un sapere didattico.

*Classificazione Decimale Dewey:*

**371 (23.) SCUOLE E LORO ATTIVITÀ; EDUCAZIONE SPECIALE**

FRANCESCO DE BARTOLOMEIS

# SCUOLA A TEMPO PIENO

*Nuova edizione a cura di*

VANNA GHERARDI





aracne



ISBN  
979-12-218-1042-4

SECONDA EDIZIONE  
ROMA 22 DICEMBRE 2023

## INDICE

<i>Un incontro con Francesco De Bartolomeis</i> di Vanna Gherardi	9
<i>Il rinnovamento continua</i> di Francesco De Bartolomeis	11
<i>Attualità e necessità di una ripresa</i> di Vanna Gherardi	15
<i>Introduzione</i>	19
Capitolo I Le scienze sociali rifiutate	23
Capitolo II Un principio semplice e quattro problemi complessi	37
Capitolo III Progetti e interventi dell'alternativa	43

Capitolo iv	
Può la scuola essere rivoluzionaria?	53
Capitolo v	
Negazione di ruolo.	
Incompetenza masochismo privatizzazione	65
Capitolo vi	
Scuola e comunità dal punto di vista del tempo pieno	77
Capitolo vii	
Tempo pieno-antiscuola, ipotesi subordinata	83
Capitolo viii	
L'esperimento pedagogico	95
Capitolo ix	
Obiettivi del tempo pieno	109
Capitolo x	
Condizioni e strumenti del tempo pieno	137
Conclusioni	
Minimizzazione progettuale verso il punto zero	159



## UN INCONTRO CON FRANCESCO DE BARTOLOMEIS

DI VANNA GHERARDI

In un recente incontro con Francesco De Bartolomeis, tra le altre cose, non potemmo non parlare della situazione educativa che è caratterizzata da una parte dalla sua marginalità nella politica governativa e dall'altra da volenterosi impegni di base a volte sostenuti dalle amministrazioni locali.

In ogni caso, mi dice Francesco, niente di comparabile al fervore tra la fine degli anni Sessanta e tutti gli anni Settanta e oltre. Gli feci notare la parte centrale che il suo lavoro aveva avuto nel rinnovamento, ma Francesco osservò che erano decisivi una atmosfera favorevole, le discussioni, i convegni a cui partecipavano anche gli assessori.

A un certo punto mi pronunciai sulla opportunità di una ristampa del libro *Scuola a tempo pieno*, pubblicato nel 1972 che ebbe numerose ristampe. Francesco accettò la mia proposta ed espresse il desiderio di collaborare alla nuova ristampa con un breve scritto come per rivivere gli anni del libro in rapporto all'oggi. È *Il rinnovamento continua* di Francesco per la nuova ristampa,

Ci trovammo pienamente d'accordo che tra le ragioni di una ristampa del testo vi è la convinzione che occorra

riscoprire le opportunità del tempo pieno, dei profondi valori pedagogici e sociali, dei caratteri originali di tale innovazione, del senso del lavorare per progetti con forze e spazi di territorio, oggi di piena attualità.

## IL RINNOVAMENTO CONTINUA

DI FRANCESCO DE BARTOLOMEIS

Vorrei che il tempo pieno fosse un concetto acquisito e soprattutto normalmente praticato. Il tempo pieno non è una particolare innovazione pedagogica, ma semplicemente la condizione per apprendere. Apprendere che cosa e con quali procedimenti? Come va costruita una programmazione agibile? Si riaprono sempre i problemi perché le condizioni e i tempi cambiano.

Chiarito che il tempo pieno è il tempo necessario per apprendere, ci dobbiamo chiedere il *che cosa* e il *come*. E allora bisogna risalire alla programmazione per scegliere gli argomenti nel vastissimo, anzi senza fine, campo del sapere, individuare particolari problemi, affrontarli con gli strumenti più efficaci, valutare i risultati.

Questa sequenza richiede che si applichi la metodologia della ricerca a cominciare dai primi anni nelle istituzioni formative.

C'è tutto un grande lavoro da fare per qualificare l'estensione temporale. E la qualificazione, come ho già detto, non può venire che dal metodo della ricerca. In assenza di tempo pieno è inevitabile fermarsi allo stadio del

nozionismo. Le uscite per la conoscenza delle realtà esterne, l'attività di laboratorio, gli esperimenti, la costruzione degli strumenti (informazioni sull'argomento oggetto di ricerca, schede di interviste, di osservazione sul campo) richiedono una preparazione non breve e quindi tempo da spendere con attività educative. L'espansione spaziale (ricerche su realtà esterne) è strettamente legata all'espansione temporale se si mette in primo piano la qualità degli apprendimenti.

Non molto tempo fa un ministro dell'istruzione dichiarò: "Il tempo pieno si farà dove ci sono le condizioni"; è come dire che si apprenderà dove ci sono le condizioni. Ma se si va a scuola per non apprendere perché frequentarla?

Chiarita l'equivalenza tempo pieno-apprendimento, c'è bisogno di continui approfondimenti per i mutamenti propri del nostro tempo che spingono a un rinnovamento strumentale specie digitale che influenza fino a trasformarla una grande parte della pratica metodologica. Si ha a disposizione una documentazione più ricca, ottimi documentari, presentazioni di particolare interesse, argomenti sviluppati da esperti che uniscono alla parola, la presentazione dell'oggetto di ricerca e schematizzazioni per capire le connessioni che costituiscono un sistema complesso. Per questa via si può anche ascoltare un premio Nobel.

L'uso dei computer apre non solo alla navigazione in internet, ma anche all'accesso a una molteplicità di programmi.

L'innovazione strumentale deve confermare la solidità dell'espansione temporale e spaziale che non creano un nuovo metodo (non è nelle capacità degli strumenti anche più progrediti) ma offrono nuove possibilità alla ricerca e all'apprendimento in tutti i campi.

A un livello non elementare i problemi del tempo pieno sono aperti a sviluppi e la loro soluzione richiede l'impiego di un metodo collaborativo e creativo. Con i soli strumenti, anche più avanzati, si resta nel campo dell'educazione tradizionale.

Mentre sembrava tutto chiarito, portandoci nell'essenza dei processi formativi, ci troviamo immersi nella necessità di innovare.



## **ATTUALITÀ E NECESSITÀ DI UNA RIPRESA**

**DI VANNA GHERARDI**

La legge 820 del 24 settembre 1971, che introduce il “tempo pieno”, propone un modello innovativo di organizzazione scolastica innescando una fervida stagione di ricerche nella scuola di base, al fine di rendere praticabile l’innovazione su tutto il territorio nazionale. Il tempo pieno, inteso come permanenza a scuola sia degli insegnanti sia degli allievi oltre il tempo normale, è rimasto confinato per molti anni a un ristretto ambito sperimentale. Attualmente, a distanza di cinquant’anni di forme attuative, il tempo pieno è una realtà. Ma, il fervore iniziale è mutato così pure il tono dell’innovazione. Le famiglie possono scegliere il tipo di prolungamento del tempo nella scuola primaria. Una scelta che avviene perlopiù in base ad esigenze familiari, dove il tempo è debolmente percepito come opportunità formativa. Emerge una scuola in sofferenza. Un tempo pieno come surrogato di scuola, dove gli insegnanti sono impegnati in logoranti tempi di lavoro. Un tempo da usare strategicamente, privo di progettualità condivisa e gravato da una burocrazia invasiva che si riflette negativamente sull’energia necessaria al rapporto con gli allievi. Emergono proposte disordinate.

Il testo *Scuola a Tempo Pieno*, a larga diffusione e ristampato più volte per oltre un decennio fino al 1983, appare da subito molto critico sull'attuazione del tempo pieno nel nostro paese, pronto a una analisi del sistema scuola, delle sue molte variabili, per concludere con la considerazione di una difficile (o impossibile) attuazione dei propositi innovativi, seppur accogliendo l'invito a serie procedure sperimentali. In particolare, esplora la fattibilità di un'innovazione strutturale del sistema scolastico.

L'analisi apre la strada al fervore innovativo che caratterizza il mutamento della scuola negli anni '70, con l'ideazione del "Sistema dei Laboratori" e del "Lavorare per Progetti" (entrambe le innovazioni riconducibili a De Bartolomeis) dove emerge la centralità del "Metodo della ricerca". Di qui l'apertura del sistema formativo nei rapporti scuola-territorio e la formalizzazione di tappe progressive del processo innovatore innescato dal tempo pieno nella formazione di base.

Il punto debole che oppone maggiore resistenza a tale processo sembra essere quello della professionalità degli insegnanti, chiamati a interpretare il mutamento didattico e curricolare. Nonostante esperienze di buona qualità innovativa, la creatività dell'insegnante sembra cedere a soluzioni esecutive e alla ricerca di esperienze di altri da replicare, ma private di una originale progettualità condivisa tra le realtà coinvolte, condotta cioè in ambito di gruppo di lavoro tra esperti e insegnanti. Si rafforza così la considerazione, già espressa nel testo, sulla formazione degli insegnanti quale tema centrale e prerequisito dell'innovazione didattica.

La formazione degli insegnanti è tema dal percorso travagliato nel nostro paese. Da una legge dello Stato che



introduce la “formazione universitaria e completa” per tutti gli insegnanti, L. 477 del 1973 con decreto delegato del 1974, ci sono voluti ben 25 anni perché si desse avvio al nuovo corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria, nel 1998, per la formazione universitaria dei “maestri”. Un grave ritardo, con ripercussioni sulla ricerca educativa dove si è riscontrata la mancanza della creatività dell’insegnante nel creare vera cultura didattica, per dare un senso all’ideare, progettare e documentare le pratiche di un processo di innovazione che vede nella scuola l’elemento qualificante di un nuovo assetto sociale.

Si coglie la responsabilità della ricerca educativa ancora inadeguata a raccogliere le occasioni del rinnovamento della scuola. I tanti “mascheramenti” con cui si celano i limiti. La debolezza del lavoro collegiale tra figure esperte, insegnanti e operatori di territorio. Il focus dell’azione formativa sul controllo che sembra prevalere nella funzione della scuola, nonostante fasi altalenanti di indebolimento della fase di controllo a favore di quella socializzante.

19 marzo 2023



## INTRODUZIONE

Chi scrive di pedagogia assume un tono inevitabilmente edificatorio se non è in grado di sopportare il trauma di gravi contraddizioni, se non vede i pericoli di uno stato depressivo disponibile a rassicurazioni autoritarie e se inoltre non si pone ai punti di contrasto tra i risultati delle scienze (con il seguito di nuove ipotesi) e l'andamento delle forze sociali determinanti. Egli si tiene lontano con ottusità o malafede dall'analisi del reale, e quindi si muove tra cose fittizie che si conformano ai piani supremamente concreti del non mutamento.

La conferma di questa sciagurata concretezza è che il lavoro teorico, basato su ipotesi e ricerche, viene giudicato astratto o più benevolmente utopistico. Eppure tale lavoro è scrupolosissimo nel fare i conti con il reale, e in questo cerca i materiali per costruirsi, e addita le ragioni che gli sbarrano la strada.

Si chiede alla scienza di essere concreta; essa lo è sempre se è veramente scienza. Ma non si tratta piuttosto di un invito a una vergognosa collaborazione? Le si chiede di fare

proposte attuabili. Ma a chi? A una classe politica ed economica che ha come programma di attuare soltanto la perpetuazione del suo potere di parte.

Anche un ragazzino di prima elementare sa l'essenziale circa i mali della scuola perché questi mali li soffre. Ma allora perché gli adulti in posizione preminente quanto a potere sono incapaci di eliminare anche uno soltanto di questi mali?

Si accusa di inutilità e di utopia la scienza mentre le si negano i mezzi per partecipare a interventi sociali innovatori. Le accuse sono legittime in un'altra direzione. I problemi sociali per essere risolti hanno bisogno non solo della progettazione per la quale il lavoro degli esperti è indispensabile, ma anche di un potere che manovri forze politiche ed economiche. Le accuse dunque vanno rivolte a chi ha potere e non lo adopera per innovare, e agli esperti che fiancheggiano questo esercizio antisociale del potere.

L'accento sull'uso sociale della scienza non ha niente di privilegiato; indica una soltanto delle modalità di intervento, e postula uno scambio necessario con le forze che, obiettivamente interessate al mutamento, ne prendano coscienza e si coalizzino per perseguirlo. Un gruppo di scienziati alleato con un gruppo di persone dotate di potere configura una strategia privatistica totalmente estranea al tipo di partecipazione da cui ci aspettiamo rilevanti trasformazioni sociali.

Dunque ci sono due modi di fare pedagogia: l'uno edificatorio che con una serie di operazioni di occultamento e di deformazione della realtà assume l'intercalare del "deve," una sorta di tic della volontà con il risultato di un cedimento alla situazione di fatto, l'altro che analizza la realtà, e a una tale analisi condiziona ipotesi, ricerche,

proposte. I due modi si caratterizzano anche come ottimismo evasivo (ben disposto però a ritornare sulla terra del conformismo) e come impegno di lotta che il pessimismo rischia di spegnere.

Per salvarsi dal pessimismo bisognerebbe collocare ai margini il senso di crisi, quasi fosse un ingrediente alla moda facilmente dialettizzabile, riportandolo nella direzione del positivo. La dialettica sostituisce la finzione intellettuale al movimento della realtà. La crisi, quando il suo elemento di eccitazione e la sua spinta problematica non trovano sbocco, implica una perdita di vitalità in quanto distrugge forze, apre la strada alla nevrosi.

Con quale meccanismo di difesa possiamo tentare di contrastare la crisi distruttiva? Resta l'obbligo di mantenere i contatti con la gente esclusa dal potere e dalla cultura (contatti difficili perché questa gente spesso è inconsapevolmente orientata verso un inserimento nel potere e nella cultura alle condizioni e secondo modelli che invece dovrebbe combattere). Inoltre possiamo aspettarci qualcosa dall'immaginazione: questo appassionarsi alla produzione di idee, di congegni per i quali si ricerca il maggior numero di riferimenti reali. E di tutto ciò si sa saggia la consistenza interna, e ci si lascia andare al piacere (per breve tempo, perché l'amarezza subito sopraggiunge) di pensare quanto profondamente la condizione dell'uomo muterebbe se l'attuale organizzazione economica e sociale – orrenda stratificazione di privilegi e di ingiustizie – venisse efficacemente contrastata da un'alternativa capace, tra l'altro, di incentivare, in uno spazio di rapporti e di scambi, potenzialità ora latenti e deviate.

Ma l'immaginazione non riesce a mantenere tutto il campo: si trova a dividerlo con una certa misura di banalità.

La banalità della ripetizione necessaria e non quella subdola dell'occultamento delle variabili significative. Della prima anch'io partecipo perché le inadempienze e le dilazioni rispetto ai più urgenti problemi educativi e sociali in genere impongono che sia riproposto e ribadito il già noto. Ho voluto, con qualche ipotesi e con qualche proposta, tentare di non restare interamente al di qua dell'immaginazione.

Ci si aspetta che un accurato esame dei fatti dia un contributo di chiarezza. Ma proprio i fatti non testimoniano di una scuola isolata – come cosa didattica – né autorizzano messe a punto esclusivamente tecniche riguardo al suo rinnovamento (tempo pieno).

Non posso far finta di non vedere le connessioni tra le cose, i punti in cui la forza di determinazione è maggiore. Perciò, nel tentativo di trovare qualche spiegazione, sono stato preso nella morsa dei collegamenti necessari: crudeli dipendenze, interferenze distruttrici, impatti contraddittori che negano la sicurezza di un riferimento univoco, mobilità violenta degli strati di realtà. Di qui ipotesi che non sopportano la falsità di definizioni specifiche.

La pedagogia, almeno nel mio modo di praticarla, non è riuscita a isolare problemi suoi e ad accontentarsi di una loro trattazione tecnica.

I risultati – espressi nel linguaggio – erano destinati a essere confusi. Altra via non sono stato capace di imboccare per non cedere a una chiarezza che, mentre sembra appartenere solo al mondo verbale o a maldestre ma innocue esercitazioni intellettuali, si rende complice di deformazioni e di occultamenti.