

Tempo pieno non vuol dire 40 ore! La valenza educativa del tempo scuola

Valerio Ferrero

Il saggio si focalizza sul tempo pieno nella scuola primaria italiana. L'analisi è condotta in una prospettiva di equità in educazione: il tempo scuola è una variabile pedagogica che incide sulla qualità dei percorsi scolastici, migliorandone efficienza ed efficacia o agendo da fattore non tradizionale di disuguaglianza. La riflessione si articolerà secondo tre linee direttrici: (1) nascita dal basso, istituzionalizzazione e sviluppo del tempo pieno; (2) situazione attuale; (3) ripensamento delle 40 ore come laboratorio educativo.

The essay focuses on full time (40 hours) in Italian primary school. The analysis is conducted from a perspective of equity in education: school time is a pedagogical variable that affects the quality of schooling, either by improving its efficiency and effectiveness or by acting as a non-traditional factor of inequality. The reflection will be structured along three lines: (1) bottom-up origin, institutionalization and development of 40-hours school time; (2) current situation; (3) rethinking 40 hours as an educational laboratory.

Parole chiave: tempo pieno, 40 ore, tempo scuola, scuola primaria, equità

Keywords: full time, 40 hours, school time, primary school, equity

1. Una scuola aperta a tutti: il tempo come variabile pedagogica

Questo saggio si inserisce nel discorso sulla scuola come strumento di giustizia sociale¹ e sull'equità², intesa come impegno nel garantire a tutti un'educazione eccellente in termini di efficienza ed efficacia, volta

¹ M. Adams, L.A. Bell, P. Griffin (a cura di), *Teaching for diversity and social justice*, New York, Routledge, 2007; S. Gerwitz, *Towards a Contextualized Analysis of Social Justice in Education*, in "Education Philosophy and Theory", XXXVIII, 1, 2006, pp. 69-81; H.W. Hackman, *Five Essential Components for Social Justice Education*, in "Equity & Excellence in Education", XXXVIII, 2, 2005, pp. 103-109.

² F. Bernardi, G. Ballarino, *Education as the Great Equalizer: A Theoretical Framework*, in F. Bernardi, G. Ballarino (a cura di), *Education, Occupation and Social Origin. A Comparative Analysis of the Transmission of Socio-Economic Inequalities*, Cheltenham, Edward Elgar, 2016, pp. 1-19; L. Kyriakides, B.P.M. Creemers, A. Panayiotou, E. Charalambous, *Quality and Equity in Education. Revisiting Theory and Research on Educational Effectiveness and Improvement*, New York, Routledge, 2022.

all'acquisizione delle capacità necessarie per esercitare la cittadinanza come partecipazione attiva alla vita sociale, politica, culturale, economica sul piano locale e globale, senza che le diversità si trasformino in disuguaglianze³. In Italia la Costituzione promuove questa idea di equità⁴ grazie ai principi di educazione democratica (art. 34) e uguaglianza sostanziale (art. 3), da cui ha avuto origine un'importante produzione legislativa⁵ che non sempre ha prodotto gli effetti previsti in termini di riduzione delle disuguaglianze⁶.

Qui ci focalizziamo sul tempo pieno nella scuola primaria⁷ per coglierne punti di forza, criticità e linee di sviluppo. Si tratta di una politica educativa degli anni Settanta finalizzata a migliorare l'esperienza formativa degli alunni attraverso un'estensione del tempo passato a scuola. In questo senso, il tempo scuola rappresenta una variabile pedagogica⁸ da progettare per rispondere al fabbisogno educativo di uno specifico gruppo di alunni: è un compito che non chiama in causa solo il singolo insegnante, ma l'intera comunità scolastica, dirigente compreso, per elaborare, a livello di *governance*, politiche educative di istituto che si riverberino sulla vita d'aula in una direzione di equità.

La nostra analisi sul tempo pieno come politica educativa⁹, inserendosi nel discorso su giustizia sociale ed equità a scuola e sul tempo come variabile pedagogica, mira a comprendere se e come esso migliori l'esperienza formativa dei bambini e dei ragazzi o, al contrario, quando

³ V. Ferrero, *Una scuola per la giustizia sociale. Riflessioni pedagogiche sull'equità in educazione in prospettiva gramsciana*, in "QTimes. Journal of Education", XV, 1(2), 2023, pp. 97-108.

⁴ A. Granata, *Una scuola "aperta a tutti". Il principio costituzionale alla prova del pluralismo culturale e religioso*, in C. Coggi e R.S. Di Pol (a cura di), *La scuola e l'università tra passato e presente. Volume in onore del prof. Chiosso*, Milano, FrancoAngeli, 2017 pp. 108-116.

⁵ M. Ferrari, G. Matucci, M. Morandi, *La scuola inclusiva dalla Costituzione a oggi. Riflessioni tra pedagogia e diritto*, Milano, FrancoAngeli, 2019.

⁶ A. Gavosto, *La scuola bloccata*, Roma-Bari, Laterza, 2022.

⁷ Il progetto legislativo prevedeva l'estensione del modello anche alla scuola media (oggi secondaria di primo grado).

⁸ G. Cerini, *Il tempo scuola come variabile pedagogica*, in E. Catarsi (a cura di), *La scuola a tempo pieno in Italia: una grande utopia?*, Pisa, Edizioni del Cerro, 2004, pp. 58-82; M. Maviglia, *La valenza educativa del tempo scolastico*, in "Rivista dell'Istruzione", XXXIV, 1, 2019, pp. 14-18.

⁹ P. Adams, *Policy and Education*, New York, Routledge, 2014.

agisca da fattore non tradizionale di disuguaglianza¹⁰. Questa categoria interpretativa si riferisce a dinamiche di disparità originate dal sistema scolastico stesso per la sua difficoltà a implementare nei contesti le politiche educative¹¹, con conseguenze profonde in termini di equità sui percorsi formativi degli studenti. La nostra riflessione si articolerà secondo tre filoni tra loro connessi (Figura 1).

Il recente interesse, anche in ambito internazionale¹², verso le temporalità lunghe come contributo per l'incremento degli apprendimenti e il miglioramento in termini di equità delle opportunità educative e la crescente richiesta di tempo pieno da parte delle famiglie, soprattutto in alcune parti del Paese, rende attuale questa riflessione. L'intersezione tra le tre linee direttrici, sostenuta dalla produzione scientifica sul tema, consente di tracciare un bilancio dell'esperienza a più di cinquant'anni dall'avvio, mettendone in prospettiva l'evoluzione per coglierne criticità e punti di forza: il fine ultimo è portare un contributo utile a restituire vitalità educativa e pedagogica alle 40 ore passate a scuola.

2. Una nuova idea di scuola: il tempo pieno tra nascita dal basso e istituzionalizzazione

Le prime esperienze di scuola a tempo pieno presero il via alla fine degli anni Sessanta nei quartieri periferici di Torino sulla scia delle contestazioni del 1968, che fecero emergere la necessità di un ripensamento dei tempi e dei modi di fare scuola. L'idea di fondo era che la risposta

¹⁰ G. Ferrer-Esteban, *Beyond the Traditional Territorial Divide in the Italian Education System. Aspects of System Management Factors on Performance in Lower Secondary Education*, in "FGA Working Paper", XLII, 12, 2011.

¹¹ V. Ferrero, *La scuola media unica nel primo ciclo di istruzione. Una riflessione tra equità e autonomia scolastica*, in "Dirigenti Scuola", XLI, 1, 2022, pp. 41-55; A. Granata, V. Ferrero, *Nelle tasche della scuola. Coinvolgimento finanziario-organizzativo delle famiglie come fattore non tradizionale di disuguaglianza scolastica*, in "Scuola Democratica", X, 2, 2022, pp. 363-384.

¹² S. Andersen, M. Humlum, A. Nandrup, *Increasing instruction time in school does increase learning*, in "Proceedings of the National Academy of Sciences", CXIII, 27, 2016, pp. 7481-7484; V. Lavy, *Do differences in school's instruction time explain international achievement gaps in Maths, Science and Reading? Evidence from developed and developing countries*, Cambridge, National Bureau of Economic Research, 2010; P.C. Mendes, C.R. Leandro, F. Campos, M. Fachada, A.P. Santos, R. Gomes, *Extended school time: Impact on learning and teaching*, in "European Journal of Educational Research", X, 1, 2021, pp. 353-365; T. Radinger, L. Boeskens, *More Time at School: Lessons from Case Studies and Research on Extended School Days*, in "OECD Education Working Papers", 252, 2021.

alle nuove emergenze sociali dovesse essere educativa: la scuola si sarebbe dovuta qualificare come servizio sociale, inserendosi nel più ampio contesto territoriale, analizzando i bisogni formativi degli studenti iscritti presso i singoli istituti e istaurando rapporti di collaborazione con le famiglie¹³.

Si può parlare di una nascita *dal basso* del tempo pieno¹⁴, come illustrato nella Figura 2: prima che questo modello fosse normato con appositi provvedimenti legislativi, ci fu un periodo di sperimentazione grazie all’iniziativa volontaria di alcuni insegnanti, impegnati a superare il doposcuola pomeridiano organizzato dai patronati secondo principi assistenzialistici e rivolto unicamente agli alunni con *status* socio-economico e socioculturale medio-basso o basso¹⁵. Il tempo scuola fu dunque il punto di partenza per immaginare una scuola che garantisse a tutti i ragazzi il successo formativo e la possibilità di sviluppare la propria personalità in libertà¹⁶.

Le prime esperienze sorsero nei quartieri periferici torinesi: anche a causa di una ridotta offerta scolastica, i problemi sociali dovuti ai consistenti flussi migratori dal Sud divennero sempre più forti e pressanti, evolvendosi in preoccupanti dinamiche di emarginazione¹⁷. La scuola elementare “Nino Costa” fu la prima a cimentarsi in un percorso sperimentale di scuola pomeridiana¹⁸. Un gruppo di insegnanti del Movimento di Cooperazione Educativa avviò alcune attività integrative pomeridiane rivolte a tutti i ragazzi già sul crepuscolo degli anni Sessanta,

¹³ A. Canevaro, D. Celli, E. Follis Giovanetto, A. Massucco Costa, R. Perrucca, M. Pollo, D. Ridolfi, S. Sapino, *Scuola come servizio sociale*, Torino, Stampatori, 1977.

¹⁴ F.D. Pizzigoni, *Sei scuole per una storia della scuola*, in W. Tucci (a cura di), *Per una storia della scuola a Torino. I contributi delle scuole elementari Gabelli, Margherita di Savoia, Mazzarello, Padre Gemelli, Sclopis, Vidari*, Torino, Società Editrice Italiana, 2011, pp.16-37.

¹⁵ B. Ciari, *Tempo pieno: pieno di che?*, in Id., *La grande disadattata*, Roma, Editori Riuniti, 1973, pp. 133-142.

¹⁶ E. Catarsi, *Gli “Anni Settanta”*. *L'altra stagione di idee e innovazioni scolastiche*, in E. Damiano (a cura di), *Idee di scuola a confronto. Contributo alla storia del riformismo scolastico in Italia*, Roma, Armando, 2003, pp. 34-60.

¹⁷ D. Basile, *Le vie sbagliate. Giovani e vita di strada nella Torino della grande migrazione interna*, Milano, Unicopoli, 2014.

¹⁸ Scuola Elementare “Nino Costa”, *Tempo pieno. Un'esperienza di scuola a misura di bambino*, Torino, Omega, 1985.

ispirandosi alla pedagogia di Freinet e avendo come riferimenti ineludibili Giuseppe Tamagnini, Aldo Pettini, Bruno Ciari e Mario Lodi¹⁹.

Con la L. 820/1971 la scuola elementare italiana acquisì un nuovo assetto e vennero formalmente istituite classi a 40 ore su tutto il territorio nazionale, al di là delle sperimentazioni locali. Questo passaggio rappresentò una rivoluzione non solo dal punto di vista dell'organizzazione scolastica, ma anche sul piano educativo e didattico: venne superata l'impostazione del maestro unico, con due insegnanti statali assegnati a ogni classe a tempo pieno, e si sottolineò l'importanza di fare ricerca per innovare approcci metodologici e tecniche didattiche e di sostanziare l'azione educativa con teorie pedagogiche, psicologiche e sociali²⁰.

La formulazione legislativa fu frutto di molte mediazioni, con un equilibrato dosaggio di soluzioni pedagogiche e organizzative²¹: l'idea di tempo pieno che oggi conosciamo, ossia 40 ore con due insegnanti contitolari, era solo una delle articolazioni proposte, poiché permanevano le formule delle attività integrative pomeridiane e degli insegnamenti speciali, non sempre di qualità. Peraltro, anche nella formula più vicina ai giorni nostri, spesso era presente la suddivisione tra insegnante del mattino, che si occupava del curriculum *forte*, in cui rientravano le discipline tradizionali, e insegnante del pomeriggio, che era impegnato nelle attività integrative. Si trattava dunque di una normativa lacunosa e contraddittoria, che condannò il tempo pieno a un'identità non definita: in alcuni casi esso non si discostava molto dai precedenti doposcuola²², come del resto ancora oggi fa fatica a diversificarsi pedagogicamente rispetto ai tempi scuola più ridotti.

In ogni caso, la letteratura pedagogica di quegli anni²³ teorizzò alcune linee di fondo per una scuola a tempo pieno ispirata agli ideali di

¹⁹ F. Alfieri, *Il Tempo Pieno a Torino*, in E. Damiano (a cura di), *Idee di scuola a confronto. Contributo alla storia del riformismo scolastico in Italia*, Roma, Armando, 2003, pp. 139-146.

²⁰ M. Attinà, *La scuola primaria. L'anima della tradizione, le forme della modernità*, Milano, Mondadori Università, 2014.

²¹ E. Bartolini, G. Cerini, M. Dutto, *Il tempo scuola fra normativa internazionale e politiche di settore*, in S. Chipa, E. Mosa, L. Orlandini (a cura di), *Progettare il tempo a scuola. La flessibilità oraria come risorsa pedagogica*, Roma, Carocci, 2022, pp. 101-122.

²² E. Catarsi, *Gli "Anni Settanta"*, cit., pp. 55-60.

²³ A. Canevaro, D. Celli, E. Follis Giovanetto, A. Massucco Costa, R. Perrucca, M. Pollo, D. Ridolfi, S. Sapino, *Scuola come servizio sociale*, cit., pp. 33-145; L. Bello, S. Vegetti Finzi, *Bambini a tempo pieno. Un'esperienza di tempo pieno nella*

equità e giustizia sociale in educazione (Figura 3). Queste riflessioni, inserite nella cornice teorica dell'attivismo pedagogico, promuovevano l'idea di una scuola non tautologicamente rivolta a se stessa ma attenta a dotare i ragazzi di quei saperi necessari per agire nel mondo; esse rappresentano ancora oggi principi cardine su cui innestare una progettualità educativa pedagogicamente sostanziata.

Appare evidente la vivacità pedagogica del periodo, con indicazioni a breve termine e molti ideali da sviluppare sulla lunga distanza. Se, come vedremo, l'idea di tempo scuola come variabile pedagogica fa fatica ancora oggi a trovare concretezza, di certo può essere utile ripartire dalle linee guida elaborate negli anni Settanta, che richiamano temi attuali come l'*outdoor education*, la personalizzazione e la diversificazione degli approcci metodologici, l'attenzione a costruire ambienti di apprendimento che propongano stimoli variegati (multimediali, diremmo oggi). Queste riflessioni sarebbero tornate nei decenni successivi in termini di critica al modello di scuola, ancora fermo a metodi trasmissivi e compilativi, e spinta al cambiamento.

2.1. *Il tempo pieno tra criticità e ricerca di nuovi slanci*

L'implementazione del nuovo modello scolastico non fu esente da criticità applicative (Figura 4), poste in luce dalla letteratura pedagogica del tempo²⁴ e da relazioni descrittive a cura del Ministero della Pubblica Istruzione²⁵, anche a causa dell'ambiguità e della contraddittorietà del dettato normativo. Queste problematiche avrebbero generato nei decenni successivi riflessioni e tentativi di dar vitalità a un tempo pieno

scuola primaria, Bologna, il Mulino, 1978; F. De Bartolomeis, *Scuola a tempo pieno*, cit., pp. 56-61, pp. 72-131; M. Dina, F. Alfieri (a cura di), *Tempo pieno e classe operaia*, Torino, Einaudi, 1974; Dipartimento Istruzione e Cultura della giunta regionale toscana e del comune di Prato (a cura di), *Il tempo pieno nella scuola dell'infanzia e dell'obbligo*, Roma, Editori Riuniti, 1974; AA.VV., *Una nuova scuola di base. Esperienze di tempo pieno*, Milano, Emme Edizioni, 1973.

²⁴ N. Ballarino, L. Formia, G. Parena, D. Ridolfi, S. Sapino Perrin, *Per una nuova professionalità docente. Proposte per l'aggiornamento. La scuola a tempo pieno. Parte prima. Proposte MCE*, Milano, Emme, 1979; E. Becchi, G. Chiari, M. Ippolito, S. Vegetti Finzi, *Tempo pieno e scuola elementare*, Milano, Franco Angeli, 1979; F. De Bartolomeis, *Scuola a tempo pieno*, cit., p. 107.

²⁵ F.M. Malfatti (a cura di), *Relazione sul primo programma (anno scolastico 1972-1973) di sperimentazione per l'avvio della scuola a tempo pieno nell'ambito dell'istruzione elementare*, Roma, Tipografia del Senato, 1974.

davvero capace di concretizzare gli ideali pedagogici che ne avevano decretato la nascita *dal basso*.

Già negli anni Settanta alcuni provvedimenti legislativi furono utili a precisare meglio il dettato normativo del 1971²⁶: le C.M. 58/1972, 113/1973, 151/1974, 227/1975, 205/1976, 210/1977, 159/1978 e 125/1979 e il D.P.R. 419/1974 sostennero l'urgenza di un progetto educativo unitario per il tempo pieno, senza la divisione tra attività antimeridiane e pomeridiane e con un lavoro collegiale da parte degli insegnanti. Altri aspetti ritenuti essenziali erano la corresponsabilità educativa tra scuola e famiglia, l'aumento delle classi a 40 ore con la conseguente conclusione della fase di sperimentazione del nuovo modello orario e l'avvio della fase di programmazione definitiva, la lotta all'insuccesso scolastico, la funzione formativa e di sostegno per l'apprendimento della valutazione, l'inclusione efficace degli studenti con disabilità grazie a un tempo scuola più disteso.

Gli anni Ottanta si aprirono con alcune scuole di eccellenza in cui si erano delineati un modello di comunità scolastica e un progetto educativo unitario e altre situazioni più fragili²⁷. Si rivelò dunque urgente agire sul piano normativo per stabilizzare l'esperienza della scuola a 40 ore, nel tentativo di diffondere su scala nazionale quella sensibilità pedagogica che aveva dato vita agli esiti più apprezzabili²⁸.

La produzione legislativa diede conto di questa necessità²⁹: le C.M. 178/1980, 99/1981, 141/1982, 137/1983 e 256/1985 segnarono il definitivo passaggio dalla fase sperimentale a quella del consolidamento, assumendo il tempo pieno come modello base per la scuola primaria. Si fissarono alcuni criteri organizzativi validi per l'intero territorio nazionale, come la distribuzione delle 40 ore su cinque giorni settimanali, il tempo mensa come momento educativo gestito dagli insegnanti, la suddivisione delle materie di insegnamento in ambiti disciplinari e la presa in carico da parte di personale statale di tutta l'attività svolta durante l'orario scolastico. Venne poi sottolineata la necessità di garantire la presenza dell'insegnante di sostegno per l'inclusione degli alunni con disabilità per tutte le 40 ore.

²⁶ P. Todeschini, *La pedagogia delle norme. L'esperienza del Tempo Pieno nella scuola elementare*, in E. Damiano (a cura di), *Idee di scuola a confronto. Contributo alla storia del riformismo scolastico in Italia*, Roma, Armando, 2003, pp. 61-79.

²⁷ Censis, *Tempo-scuola: quanto e come?*, Milano, FrancoAngeli, 1984.

²⁸ E. Bartolini, G. Cerini, M. Dutto, *Il tempo scuola fra normativa internazionale e politiche di settore*, cit., pp. 104-105.

²⁹ P. Todeschini, *La pedagogia delle norme*, cit., pp. 70-73.

La letteratura pedagogica colse da un lato la burocratizzazione dell'esperienza³⁰, ma d'altro canto, nel dare impulso e direzionalità al lavoro di elaborazione dei nuovi *Programmi didattici per la scuola primaria* del 1985, continuò a sostenere con forza la spinta innovatrice del tempo pieno e la necessità di dar vigore agli ideali pedagogici che ne avevano decretato la nascita, pur rinnovati visto il mutare del contesto socioculturale. Ripercorrere l'esperienza del decennio precedente servì a sistematizzare le buone prassi in termini di uso delle strutture, progettazione didattica, organizzazione degli spazi, sinergia con il territorio per una progettualità educativa capace di inglobare le risorse del contesto³¹.

Il discorso non poteva prescindere da una seria riflessione sulla formazione iniziale e in servizio degli insegnanti. Si cominciò a problematizzare il percorso tramite cui i giovani diventavano maestri, anche guardando alla situazione europea³²: si rendeva evidente la necessità di pensare a un nuovo corso universitario per la preparazione dei giovani che sarebbero entrati nelle aule delle scuole primarie così da dotarli delle competenze necessarie per rispondere alle rinnovate sfide educative, poiché l'istituto magistrale si rivelava insufficiente per svolgere questa funzione³³. Per quanto riguarda la formazione in servizio, in ogni regione vennero istituiti centri di ricerca pedagogica per supportare i professionisti della scuola nell'innovazione educativa e didattica con iniziative formative laboratoriali e sperimentali, anche in considerazione dei principi cardine del tempo pieno³⁴.

Le linee di fondo elaborate negli anni Settanta mantennero negli anni Ottanta (e mantengono tutt'ora) una profonda validità pedagogica, che risultò rafforzata dall'elaborazione dei nuovi *Programmi* del 1985: il tempo pieno rappresentava un riferimento ineludibile per costruire una

³⁰ G. Cerini (a cura di), *Idee di tempo, idee di scuola*, Napoli, Tecnodid, 2005.

³¹ E. Abelli, G. Piraccini, *Il punto sul tempo pieno: le soluzioni organizzative*, Urbino, NIS, 1981; F. Alfieri, *Il punto sul tempo pieno: l'uso delle strutture*, Urbino, NIS; F. Alfieri, *Il punto sul tempo pieno: la scuola e il suo territorio*, Urbino, NIS, 1982; G. Giardello, *Il punto sul tempo pieno: le scelte metodologiche*, Urbino, NIS, 1981; M.L. Moresco, *Il punto sul tempo pieno: il ruolo dei laboratori*, Urbino, NIS, 1982

³² R.S. Di Pol, *Cultura pedagogica e professionalità nella formazione del maestro italiano*, Torino, Marco Valerio, 2000.

³³ S. Mosca, *Il punto sul tempo pieno: l'aggiornamento degli insegnanti*, Urbino, NIS, 1982.

³⁴ C. Cappa, O. Niceforo, D. Palomba, *La formazione iniziale degli insegnanti in Italia*, in "Revista Española de Educación Comparada", 22, 2013, pp. 139-163.

scuola davvero capace di realizzare il progetto democratico sancito dalla nostra Costituzione; era dunque necessario precisare il senso delle 40 ore passate a scuola sotto il profilo educativo e organizzativo³⁵. La letteratura pedagogica³⁶, riprendendo quanto già enucleato negli anni precedenti, sottolineò quanto la scuola primaria non potesse fare a meno del tempo pieno per sviluppare in maniera organica e completa il proprio mandato educativo e tracciò alcune proposte operative affinché questa struttura temporale trovasse totale realizzazione e riuscisse a rispondere ai mutati bisogni educativi e sociali (Figura 5).

Pur non raccogliendo l'invito a estendere il modello delle 40 ore a tutte le classi di scuola primaria, i *Programmi didattici* del 1985 fecero propri gli esiti di esperienze e riflessioni *a tempo pieno*³⁷. L'emergere di ambiti disciplinari definiti, la valorizzazione delle diverse educazioni (fisica, alla salute, all'arte, al teatro, alla musica, alla cittadinanza, all'affettività), l'apertura al lavoro per classi aperte, l'organizzazione laboratoriale, l'invito a uscire dai confini dell'aula, l'attenzione agli studenti con disabilità, il riconoscimento del carattere formativo e di sostegno all'apprendimento della valutazione, l'importanza data alla corresponsabilità educativa e alla sinergia con il territorio si configuravano come punti chiave dei nuovi *Programmi* ed è impossibile non cogliere un nesso con il tempo pieno.

2.2. *Il tempo pieno tra istituzionalizzazione e avvento del modulo*

Sul piano legislativo, sul finire degli anni Ottanta le C.M. 288/1987, 143/1988 e 196/1989 riconobbero da un lato la significatività pedagogica di molte esperienze di scuola a tempo pieno, d'altro canto diedero il via al cosiddetto modulo, ossia una temporalità scolastica di 27 ore,

³⁵ E. Bartolini, G. Cerini, M. Dutto, *Il tempo scuola fra normativa internazionale e politiche di settore*, cit., p. 105; G. Cerini, *Il tempo scuola come variabile pedagogica*, cit., pp. 64-65.

³⁶ P. Aziani, G. Micheli, *Professione Insegnanti: dai nuovi programmi al tempo prolungato. Guida alla programmazione curricolare*, Milano, Unicopoli, 1984; L. Corradini, I. Fassin, *Tempo prolungato e programmazione didattica*, Milano, Mursia, 1987; F. De Bartolomeis, *Fare scuola fuori della scuola. Orientamenti pratici per un nuovo tempo pieno*, Torino, Stampatori, 1980; F. Frabboni, E. Lodini, M. Manini, *La scuola di base a tempo lungo. Modelli, curriculum, contenuti*, Napoli, Liguori, 1984; R. Gori, *Il tempo pieno*, Roma, Armando, 1983; A. Serra, *Tempo pieno: una verifica*, Genova, Compagnia dei Librai, 1984.

³⁷ P. Todeschini, *La pedagogia delle norme*, cit., pp. 73-76.

estendibili a 30, con tre insegnanti in servizio su due classi. A ogni docente sarebbero state assegnate come materie di insegnamento discipline afferenti a un particolare ambito. Il modulo aprì la strada a una nuova struttura del tempo pieno: da quel momento, anche per le 40 ore è possibile superare il modello dei due docenti contitolari per giungere a un'organizzazione per ambiti disciplinari che coinvolga più insegnanti distribuiti tra più classi, con un forte accento sulla dimensione della collegialità.

Gli anni Novanta si aprirono con alcune (amare) consapevolezza³⁸: il tempo pieno non era riuscito a divenire modello nazionale, con forti diversità territoriali (le percentuali più alte rispetto alla sua diffusione si trovavano al Nord, mentre al Sud spesso non si arrivava, come oggi, al 10%); c'era difficoltà da parte delle scuole a interpretare bisogni formativi mutati e nuove condizioni di vita e la presenza di più temporalità rischiava di produrre una stratificazione sociale anche a scuola. In ogni caso, le 40 ore erano vissute dagli insegnanti come un tempo più accogliente e disteso, meno frenetico rispetto al modulo³⁹: cominciava così a svanire il valore pedagogico del tempo pieno, dinamica che avrebbe condotto nei decenni successivi a intenderlo come struttura organizzativa in cui è più semplice espletare la didattica disciplinare, con la perdita degli ideali che ne decretarono la nascita *dal basso*.

Anche analizzando la questione da un punto di vista normativo, del resto, il tempo pieno sembra perdere la propria carica innovativa: la L. 148/1990 e la C.M. 116/1996 inchiodavano l'attivazione di classi a tempo pieno alla disponibilità di strutture e organico; il riordino dei cicli promosso dalla L. 30/2000, poi congelata, avrebbe aperto a una riflessione sul tempo pieno anche in un'ottica di continuità educativa con la scuola secondaria di primo grado a tempo prolungato, assegnando nuovamente alle 40 ore uno spiccato senso educativo. La letteratura pedagogica⁴⁰ continuava a sostenerne l'importante valenza educativa, ma il

³⁸ E. Bartolini, G. Cerini, M. Dutto, *Il tempo scuola fra normativa internazionale e politiche di settore*, cit., p. 105.

³⁹ G. Cerini, *Il tempo scuola come variabile pedagogica*, cit., pp. 64-65.

⁴⁰ L. Bellatalla, *Il tempo pieno. Il caso della scuola elementare*, in "Ricerche Pedagogiche", XXXI, 124-125, 1997, pp. 33-38; P. Cardoni, *Materialetre. Didattiche del tempo prolungato*, Roma, Valore Scuola, 1994; E. Catarsi, *Bruno Ciari e la scuola completa*, in "La Vita Scolastica", LIII, 8, 1998, pp. 15-19; E. Catarsi, *Tempo pieno e tempo lungo*, "La Vita Scolastica", LIV, 4, 1999, pp. 20-22; G. Cerini, *Voglia di tempo pieno. Dibattito sulla riforma*, in "La Vita Scolastica", LI, 13, 1996, pp. 22-25.

nuovo millennio avrebbe di fatto portato a un'opacizzazione del progetto originario di tempo pieno.

3. *Il tempo pieno nel nuovo millennio, nella scuola dell'autonomia*

Il nuovo millennio si aprì con la *rivoluzione* dell'autonomia scolastica. La L. 59/1997 applicò anche alla scuola il principio della sussidiarietà, secondo cui le decisioni devono essere prese dall'ente più vicino ai cittadini⁴¹: ci fu un decentramento delle competenze da Stato a regioni, province, comuni e scuole. Il D.P.R. 275/1999, i D. Lgs. 59/1998, 112/1998, 233/1999 e la L. Cost. 3/2001 consentono ai singoli istituti di prendere decisioni autonome in ambito didattico, organizzativo, gestionale, finanziario, di ricerca, sperimentazione e sviluppo per perseguire il successo formativo di ogni alunno⁴². La L. 107/2015 ha poi rafforzato questo assetto, rendendo i dirigenti veri e propri *manager* che devono guidare le scuole sotto il profilo organizzativo, economico, istituzionale, muovendosi tra *vision* pedagogica e *management* educativo e avendo sensibilità nell'individuare e rispondere alle esigenze specifiche del contesto⁴³.

3.1. *Il tempo pieno tra possibilità offerte dall'autonomia...*

Per quanto riguarda il tempo pieno, l'autonomia scolastica potrebbe essere l'occasione per riaffermarne la valenza pedagogica tramite scelte di progettazione educativa e didattica basate sulle esigenze dei singoli contesti: riconoscere il valore qualitativo di questa temporalità scolastica, nella convinzione che le 40 ore non rappresentino solo un capitale quantitativo, si configura come la chiave di volta per rinnovare la scuola alla luce delle sfide dell'epoca della complessità che, pur nel loro

⁴¹ G. Dainese, *Enti locali tra autonomia differenziata e sussidiarietà*, Milano, Key, 2022.

⁴² R. Morzenti Pellegrini, *L'autonomia scolastica tra sussidiarietà, differenziazioni e pluralismi*, Torino, Giappichelli, 2011.

⁴³ P. Bianchi, *Nello specchio della scuola*, Bologna, il Mulino, 2020; P. Mulè, C. De Luca, A.M. Notti (a cura di), *L'insegnante e il dirigente scolastico nella scuola dell'autonomia tra didattica, governance e progetto culturale*, Roma, Armando, 2019.

carattere globale, necessitano di risposte locali⁴⁴. Ancora una volta, la questione è ripartire dalle premesse degli anni Settanta, pur in un contesto socioculturale mutato: il tempo è una variabile pedagogica da progettare con cura e attenzione.

Sostenere il tempo pieno come idea di scuola⁴⁵ significa ripristinarne la valenza educativa, interrogandosi sul suo senso in una società in continuo cambiamento. Pur esprimendo preoccupazione per le riforme in materia di istruzione che aprirono il nuovo millennio⁴⁶, la letteratura pedagogica si chiedeva come ridar significato a questa temporalità in senso democratico e progressista, affinché fosse vettore di equità e giustizia sociale: il punto è non cedere a una visione compensativa secondo cui il suo significato si esaurirebbe con la permanenza a scuola per 40 ore⁴⁷. La ricerca di una stretta connessione con le risorse offerte dal territorio, la strutturazione di un curriculum d'istituto orientato a raggiungere le finalità generali del sistema scolastico, in accordo con quanto sancito dalle *Indicazioni Nazionali*, e progettato a partire dalle esigenze dei singoli contesti, l'apertura alla dimensione del *lifelong e lifewide learning*, l'utilizzo delle nuove tecnologie per la didattica sono linee progettuali da sviluppare per conferire vitalità pedagogica, educativa e didattica al tempo pieno, per di più in considerazione delle ulteriori possibilità offerte dall'autonomia scolastica.

3.2. ... e costante perdita dei connotati pedagogici e innovativi

In ogni caso, la produzione legislativa del Duemila sembra essersi mossa in contrasto rispetto alle indicazioni della letteratura pedagogica: nella quotidianità scolastica del tempo pieno rimangono solamente le 40 ore; per il resto, esso appare svuotato del proprio significato

⁴⁴ E. Damiano, *Idee di scuola a confronto. Un bilancio*, in Id. (a cura di), *Idee di scuola a confronto. Contributo alla storia del riformismo scolastico in Italia*, Roma, Armando, 2003, pp. 239-288.

⁴⁵ E. Damiano, *Trent'anni dopo. Il tempo pieno come "idea di scuola"*, in E. Catarsi (a cura di), *La scuola a tempo pieno in Italia: una grande utopia?*, Pisa, Edizioni del Cerro, 2004, pp. 84-101.

⁴⁶ E. Bartolini, G. Cerini, M. Dutto, *Il tempo scuola fra normativa internazionale e politiche di settore*, cit., p. 105.

⁴⁷ F. Frabboni, *Il tempo pieno. Ovvero, senza memoria non si cambia la scuola*, in E. Catarsi (a cura di), *La scuola a tempo pieno in Italia: una grande utopia?*, Pisa, Edizioni del Cerro, 2004, pp. 102-111; C. Scurati, *Attualità del tempo pieno: un'idea di scuola*, Catarsi (a cura di), *La scuola a tempo pieno in Italia: una grande utopia?*, Pisa, Edizioni del Cerro, 2004, pp. 112-132.

originario⁴⁸. Il D.P.R. 89/2009, che ancora oggi regola il funzionamento temporale di scuola dell'infanzia e primo ciclo di istruzione, preceduto dalla L. 53/2003, pur mantenendo il tempo pieno, di fatto mirava a comprimere i tempi scuola. Alle 40 ore si affiancarono i tempi a 24 e 27 ore (tempo normale): sono le famiglie che, all'atto dell'iscrizione, scelgono la temporalità ritenuta più adatta.

Vista la crisi finanziaria, vennero tagliate molte risorse alla scuola statale, con la conseguente attivazione di un numero esiguo di classi a tempo pieno; solo anni dopo ci sarebbe stata un'inversione di rotta e la diffusione del tempo pieno sarebbe tornata a crescere, seppur con forti differenze territoriali⁴⁹. Contro queste scelte si scagliò un ingente gruppo di pedagogisti, che prese pubblicamente posizione contro le scelte governative⁵⁰: il tempo pieno ha un forte valore educativo e consente alla scuola di sviluppare *in toto* il proprio mandato democratico; tagliare le ore trascorse a scuola e tornare al modello del *maestro unico* (le 24 ore) non consentirebbe di garantire a tutti un'istruzione eccellente, come sancito dalla Costituzione.

La normalizzazione del tempo pieno e la perdita delle motivazioni originarie si intravedono anche sul piano della produzione di letteratura pedagogica sul tema: se fino al Duemila si contano più di trecento pubblicazioni su questo modello di organizzazione oraria⁵¹, negli ultimi vent'anni sono pochi i lavori che si occupano del significato delle 40 ore passate a scuola⁵².

In buona sostanza, il tempo pieno sembra aver perso il proprio potenziale innovativo e generativo di nuovi modi di fare scuola. Dai genitori viene visto come forma di *welfare state* anche per la carenza di reali politiche a sostegno delle famiglie e le scuole utilizzano l'organico di potenziamento, introdotto con la L. 107/2015, ed eliminano le

⁴⁸ P. Triani, *Il tempo pieno nella scuola primaria italiana*, in "Studium Educationis", XVIII, 2, 2017, pp. 81-91.

⁴⁹ G. Cerini, "Spoon river" del tempo pieno, in "Rivista dell'Istruzione", XXXIV 1, 2019, pp. 4-8.

⁵⁰ A. Tolomelli, S. Scaglioni, M.J. Esposito, C. Lorenzetti, *Perché difendiamo il tempo pieno*, in AA.VV., *Lettera a un Ministro della Pubblica Istruzione. Sette critiche, pedagogicamente fondate, alla riforma della scuola primaria (Legge 169/2008)*, in "Ricerche di Pedagogia e Didattica", 2, 2009, pp. 43-52.

⁵¹ R. Chinotti, L. Zanardini, *Pubblicazioni sul tempo pieno*, in E. Damiano (a cura di), *Idee di scuola a confronto. Contributo alla storia del riformismo scolastico in Italia*, Roma, Armando, 2003, pp. 147-173.

⁵² P. Triani, *Il tempo pieno nella scuola primaria italiana*, cit., p. 89.

compresenze per rendere le classi a 27 ore *funzionanti a tempo pieno* o, comunque, per allungare il tempo scuola dando vita a classi funzionanti a 33 o 36 ore, con una conseguente parcellizzazione degli interventi dei docenti che rende più difficile l'instaurarsi di una solida relazione educativa tra insegnanti e ragazzi⁵³.

La questione è recuperare il senso pedagogico del tempo pieno: come negli anni Settanta, anche oggi la risposta alle disuguaglianze deve essere educativa. Emerge però l'urgenza di interventi strutturali affinché siano attivate più classi a tempo pieno sull'intera penisola, anche in considerazione dei risultati di apprendimento migliori di chi frequenta le 40 ore⁵⁴. A livello nazionale quattro alunni su dieci sono iscritti in una classe di primaria a tempo pieno, ma al Nord la percentuale di chi può contare su un'esperienza scolastica a 40 ore supera il 50%, mentre al Sud scende al 20%⁵⁵, come illustra la Figura 6; inoltre, le province in cui i bambini in situazione di svantaggio socioeconomico sono inferiori al 20% sono quelle con più classi attive a 40 ore; di converso, le province in cui l'offerta di tempo pieno è inferiore al 10% sono quelle in cui la maggioranza dei ragazzi proviene da contesti socioeconomici bassi e medio-bassi⁵⁶.

Viste le evidenze relative agli effetti migliorativi del tempo pieno in termini di efficacia del percorso scolastico, è assolutamente necessaria un'azione politica per accrescere il numero di classi a 40 ore e garantire a tutti gli studenti le medesime possibilità di successo scolastico e acquisizione delle capacità necessarie per l'esercizio della cittadinanza.

4. Tempo pieno... Di che? Ripensare le 40 ore nella scuola primaria

L'analisi enucleata in queste pagine rende evidente la necessità di ripartire a progettare il tempo pieno dalla domanda che Bruno Ciari pose alla comunità pedagogica e scolastica più di cinquant'anni fa. Le 40 ore passate a scuola devono essere oggetto di una progettualità educativa *ad hoc* senza configurarsi unicamente come spazio più comodo

⁵³ A. Granata, V. Ferrero, *Nelle tasche della scuola*, cit., pp. 374-376.

⁵⁴ G. Bovini, M. De Philippis, P. Sestito, *Il tempo pieno e la dispersione dei voti*, in P. Falzetti (a cura di), *I dati INVALSI: uno strumento per la ricerca*, Milano, FrancoAngeli, 2017, pp. 125-136.

⁵⁵ Save the Children, *Alla ricerca del tempo perduto. Un'analisi delle disuguaglianze nell'offerta di tempi e spazi educativi nella scuola italiana*, Roma, Save the Children, 2022.

⁵⁶ *Ivi*, p. 13.

per affrontare i contenuti disciplinari. È dunque necessario intendere il tempo come una risorsa pedagogica da pensare e progettare intenzionalmente superando la logica del tecnicismo organizzativo. Anche a causa della pandemia da Covid-19, le scuole hanno dovuto operare una riflessione precipua sull'organizzazione temporale: questa dinamica, che ha consentito di garantire il rispetto di precisi *standard* sanitari, può rappresentare l'innescò per una nuova presa di consapevolezza rispetto al valore del tempo per l'azione educativa.

L'organizzazione degli ambienti di apprendimento non può prescindere da un'attenzione specifica alla strutturazione del tempo e all'ora di lezione come spazio da progettare a partire da un'idea di scuola ben definita⁵⁷. Ripensare il tempo scuola come variabile pedagogica per incontrare il fabbisogno educativo degli studenti rivedendo le pratiche didattiche richiede di focalizzarsi sulla sua applicazione qualitativa⁵⁸: è necessaria una visione globale del tempo, ossia una capacità di mettere in relazione i diversi campi del sapere senza parcellizzare la conoscenza in scatole corrispondenti alle ore di lezione.

Superare l'idea che organizzare il tempo scuola significhi suddividerlo in ore da destinare alle differenti discipline è essenziale: si tratta di ragionare in un'ottica di flessibilità e responsabilità pedagogica, riscrivendo *routine* educative, didattiche e metodologiche. Alcune scuole hanno sperimentato strategie di compattazione dell'orario scolastico, impegnandosi in percorsi di revisione curricolare e metodologica⁵⁹: è un lavoro collegiale che impegna gli insegnanti nell'immaginare nuove soluzioni organizzative che possono portare ad affrontare un determinato dominio di conoscenza in un'ottica interdisciplinare, utilizzando linguaggi e approcci epistemologici diversi, o a ridurre l'ora di lezione per *recuperare tempo* da impiegare in attività a classi aperte che permettano agli studenti di costruire relazioni significative anche al di fuori del proprio gruppo. In altri casi, la progettazione del tempo ha portato alla ristrutturazione dell'orario scolastico: alcune ore vengono svolte la

⁵⁷ M. Castoldi, *Per chi suona la campanella? Ripensare l'ora di lezione*, in "Rivista dell'Istruzione", XXXIV, 1, 2019, pp. 27-30.

⁵⁸ S. Chipa, E. Mosa, L. Orlandini, *Per una nuova visione di scuola*, in Eid. (a cura di), *Progettare il tempo a scuola. La flessibilità oraria come risorsa pedagogica*, Roma, Carocci, 2022, pp. 19-48.

⁵⁹ S. Chipa, E. Mosa, L. Orlandini, *La ricerca in azione: risultati di uno studio di caso multiplo*, in Eid. (a cura di), *Progettare il tempo a scuola. La flessibilità oraria come risorsa pedagogica*, Roma, Carocci, 2022, pp. 49-100.

sera, per promuovere esperienze all'aperto durante cui guardare le stelle e scoprire l'astronomia non dal libro di testo⁶⁰.

In generale, le linee guida degli anni Settanta mantengono la propria attualità, così come i ragionamenti enucleati nei decenni successivi: riacquisire quello spirito innovatore e quella coscienza rispetto al valore educativo del tempo passato a scuola rappresenta un passaggio essenziale per dare nuova linfa al tempo pieno. La personalizzazione in termini di spazi per la scelta curricolare da parte degli studenti, l'*outdoor education* come prospettiva per uscire dall'aula e vivere esperienze in sinergia con il territorio e la didattica laboratoriale come superamento della tradizionale ripartizione del lavoro scolastico (lezione frontale in aula e compiti a casa) sono tre idee per interpretare in maniera creativa il tempo pieno e sostanziarlo pedagogicamente (Figura 7).

Il tempo scuola è come un palinsesto⁶¹. Ad attività rivolte a tutta la classe se ne possono affiancare altre a scelta: avendo definito a livello di istituto giorni e fasce orarie destinati a questi percorsi, gli alunni deciderebbero a quali partecipare; ci sarebbero così occasioni di dialogo tra ragazzi di classi diverse. Si tratta di agire in un'ottica di personalizzazione garantendo spazi di scelta curricolare⁶²: occorre promuovere percorsi interdisciplinari laboratoriali che gli studenti scelgano a partire dai propri interessi, così da essere motivati a imparare. Agli insegnanti è richiesto un importante lavoro collegiale in termini di progettazione educativa e valutazione⁶³ che dia conto della crescita cognitiva, psicologica e sociale di ogni alunno. Agire in questa direzione sarebbe un'occasione di sviluppo professionale per i docenti e di apprendimento più

⁶⁰ L'esperienza è stata raccontata dall'autore sul portale *Save the Mix*: <http://save-themix.it/out-of-time-education/>.

⁶¹ A. Tosolini, *Il tempo come snodo dell'esperienza formativa*, in S. Chipa, E. Mosa, L. Orlandini (a cura di), *Progettare il tempo a scuola. La flessibilità oraria come risorsa pedagogica*, Roma, Carocci, 2022, pp. 206-211.

⁶² R. Deakin Crick, *Personalizzare per valorizzare il sé personale*, in M.E. Mincu (a cura di), *A ciascuno la sua scuola. Teorie, politiche e contesti della personalizzazione*, Torino, SEI, 2011, pp. 66-92; M. Fullan, *Breakthrough: una strategia per il miglioramento dell'apprendimento*, in M.E. Mincu (a cura di), *A ciascuno la sua scuola. Teorie, politiche e contesti della personalizzazione*, Torino, SEI, 2011, pp. 33-43.

⁶³ A. Santoro, *La flessibilità oraria: un dispositivo per promuovere l'inclusione e la personalizzazione*, in S. Chipa, E. Mosa, L. Orlandini (a cura di), *Progettare il tempo a scuola. La flessibilità oraria come risorsa pedagogica*, Roma, Carocci, 2022, pp. 183-186.

libero, creativo, appassionato⁶⁴ da parte dei ragazzi, che potrebbero contare su una maggiore possibilità di esprimersi secondo i linguaggi a loro più congeniali.

L'*outdoor education* non è certo un tema nuovo, anche in riferimento al tempo pieno. Promuovere percorsi educativi all'aperto favorisce negli studenti apprendimento, benessere psicofisico e sviluppo di abilità sociali⁶⁵: si tratta di porre al centro le relazioni e garantire esperienze autentiche e significative. Ancora una volta, la flessibilità rappresenta una risorsa chiave per costruire rapporti sinergici con il territorio e lavorare in un'ottica interdisciplinare su questioni attuali come sostenibilità e tutela ambientale. Uscire dall'aula significa soprattutto coltivare un'intelligenza connettiva e un pensiero globale, capace di porre in relazione saperi differenti e di leggere la realtà tramite svariati linguaggi⁶⁶. Non chiudere il sapere in pacchetti disciplinari prestabiliti ma aprire possibilità di co-costruire la conoscenza impegnandosi in percorsi di scoperta che coinvolgano insegnanti e ragazzi rappresenta una via operativa per restituire sostanza pedagogica alle 40 ore di scuola.

Abbandonare la logica della lezione tradizionale permette di costruire un tempo pieno denso, in cui appassionarsi al sapere e svolgere attività non compilative anche grazie alla distensione garantita dalle 40 ore. I compiti a casa dovrebbero rappresentare un'eccezione: il lavoro di scoperta, acquisizione e consolidamento avviene a scuola. Scuola e famiglia sono alleate nel percorso di crescita dei ragazzi, ma hanno responsabilità differenti: agire nel segno della corresponsabilità educativa significa essere consapevoli di questo assunto e non delegare parte del lavoro didattico alle famiglie⁶⁷, dinamica che può generare disuguaglianze se i genitori non possiedono le competenze necessarie per sostenere i figli nell'esecuzione delle attività assegnate. La rete *Scuola senza Zaino* dimostra che una scuola diversa, non imbrigliata nella tradizionale ripartizione del sapere e nella ripetizione delle modalità

⁶⁴ A. Granata, *Da piccolo ero un genio. Sette capacità da non perdere diventando adulti*, Milano, Gribaudo, 2022.

⁶⁵ R. Farné, A. Bortolotti, M. Terrusi (a cura di), *Outdoor education: prospettive teoriche e buone pratiche*, Roma, Carocci, 2018; M. Schenetti (a cura di), *Didattica all'aperto. Metodologie e percorsi per insegnanti della scuola primaria*, Trento, Erickson, 2022.

⁶⁶ E. Morin, *Svegliamoci!*, Milano-Udine, Mimesis, 2022.

⁶⁷ P. Meirieu, *I compiti a casa. Genitori, figli, insegnanti: a ciascuno il suo ruolo*, Milano, Feltrinelli, 2013.

consuete di insegnamento e apprendimento, è possibile⁶⁸: al di là della specificità dell'esperienza, si tratta di un itinerario di cambiamento che riguarda l'organizzazione del *setting* formativo, l'idea di classe come comunità, l'apertura al territorio e richiede un ripensamento delle modalità progettuali e valutative. Immaginare la classe come luogo di co-progettazione in cui insegnante e studenti scoprono qualcosa che ambedue ancora non conoscono permette di rovesciare il paradigma trasmissivo, dando al tempo pieno il valore aggiunto di spazio disteso, sereno e laboratoriale.

5. *Rifondare il tempo pieno: creatività, flessibilità, consapevolezza pedagogica*

Il tempo pieno nacque *dal basso* sul crepuscolo degli anni Sessanta come risposta educativa ai crescenti divari sociali, divenendo legge nel 1971. Nel corso degli anni si sono susseguite molte riflessioni sul tempo scuola come variabile pedagogica e sulla necessità di vedere le 40 ore come spazio da progettare affinché questa temporalità non si svuotasse dei propri significati originari.

Oggi il tempo pieno sopravvive tra altri modelli orari, senza però conservare le proprie peculiarità e apparendo come un orario più comodo per *svolgere il programma*. Si può dunque configurare come fattore non tradizionale di disuguaglianza sia per la diffusione disomogenea sul territorio nazionale sia per come viene interpretato nelle singole scuole: in alcuni casi le 40 ore sono uno spazio di progettualità educativa in cui c'è una riflessione specifica su come organizzare il tempo affinché sia funzionale al percorso di crescita degli alunni, in altri sono viste come mera estensione del tempo scuola a 27 ore, senza configurarsi come variabile pedagogica.

È dunque urgente un serio lavoro di progettazione educativa che riguarda sia gli insegnanti sia i dirigenti, con un *focus* sulla dimensione organizzativa e gestionale dei singoli istituti vista la cornice dell'autonomia scolastica. Intendere il tempo come laboratorio in cui insegnante e alunni scoprono qualcosa che ancora nessuno conosce è la chiave di volta per soffermarsi sul suo valore pedagogico e impegnarsi in un lavoro di decostruzione e ricostruzione delle unità che lo compongono.

⁶⁸ M. Orsi, *A scuola senza zaino. Il metodo del curriculum globale per una didattica innovativa*, Trento, Erickson, 2017.

Figure

Figura 1. Struttura del saggio



Figura 2. Nascita *dal basso* del tempo pieno

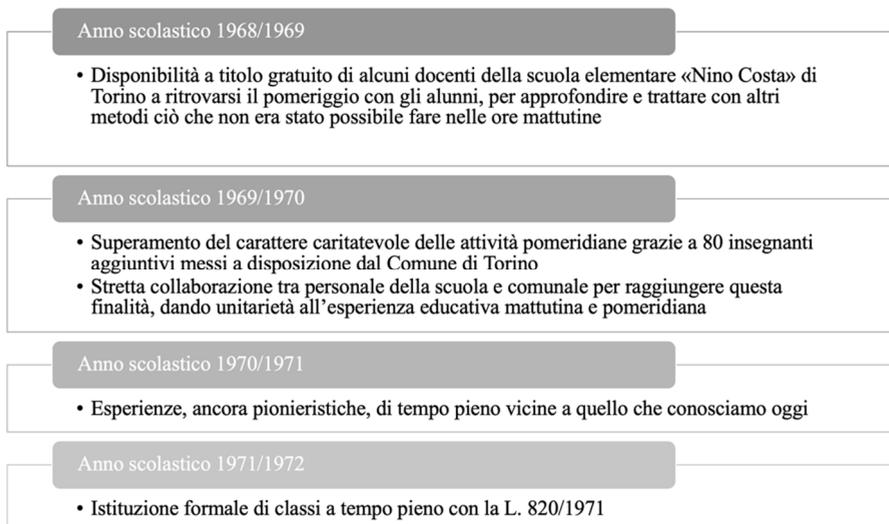


Figura 3. Indicazioni pedagogiche sul tempo pieno negli anni Settanta

Fuori dall'aula	<ul style="list-style-type: none"> • Scuola come strumento per la qualificazione sociale dell'area in cui si trova • Rapporto con il territorio per favorire l'impegno civile e le capacità di analisi della realtà
Socializzazione	<ul style="list-style-type: none"> • Esercitare l'autodeterminazione partecipando attivamente alle dinamiche politiche, sociali e culturali • Vivere la <i>mixité</i>, oltrepassando la segregazione
Interdisciplinarietà	<ul style="list-style-type: none"> • Progettazione educativa aperta alla contaminazione dei saperi • Dialogo con altre professionalità per la costruzione di équipe multidisciplinari
Superamento della didattica trasmissiva	<ul style="list-style-type: none"> • Didattica laboratoriale ed esperienziale • Oltrepassare la pratica del compito a casa per concentrare il lavoro educativo e didattico a scuola
Flessibilità organizzativa	<ul style="list-style-type: none"> • Oltrepassare la classica divisione in tra "attività del mattino" e "attività del pomeriggio", tra curricolo forte e curricolo debole • Sviluppo del pensiero critico, creativo ed etico-valoriale degli alunni attraverso una riorganizzazione del tempo passato a scuola
Espressività	<ul style="list-style-type: none"> • Dar valore alle discipline artistiche e all'uso del corpo come mezzo di apprendimento e strumento di espressione • Lavorare sulla creatività e sul pensiero divergente come strumenti per leggere la realtà
Unicità	<ul style="list-style-type: none"> • Far emergere le differenze individuali e i diversi modi di imparare • Mettere in dialogo prospettive differenti attraverso modalità di lavoro non omologanti

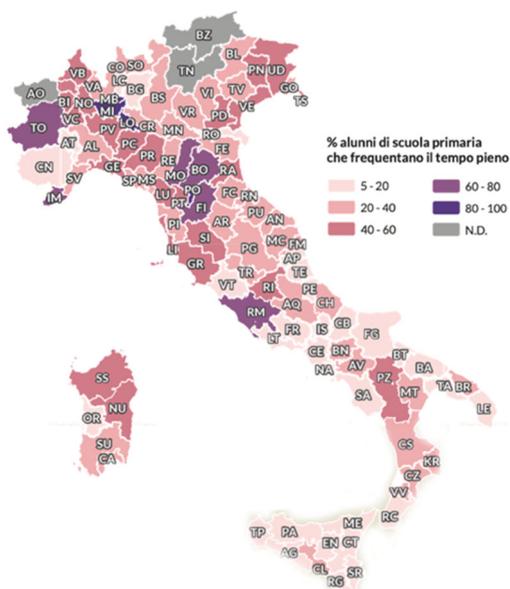
Figura 4. Criticità relative all'implementazione del tempo pieno dopo la L. 820/1971



Figura 5. Il tempo pieno negli anni Ottanta: le indicazioni della letteratura pedagogica

Fuori dall'aula	<ul style="list-style-type: none"> • Tempo pieno come spazio educativo aperto al territorio • Necessità che gli alunni imparino nel loro contesto di vita • Urgenza di coltivare la dimensione dell'impegno civile attraverso attività fuori dall'aula
Comunità educante	<ul style="list-style-type: none"> • Corresponsabilità educativa tra scuola e famiglia attraverso incontri periodici • Costruzione di una vera e propria comunità educante attraverso l'interazione con il territorio
Sviluppo professionale degli insegnanti	<ul style="list-style-type: none"> • Lavoro sulla capacità di analisi delle scuole rispetto al fabbisogno educativo della popolazione studentesca • Sviluppo di competenze professionali nell'ambito della riflessività per sapersi orientare tra metodi educativi e modelli pedagogici, scegliendo quelli più adatti a una specifica classe
Scuola democratica e successo scolastico	<ul style="list-style-type: none"> • Relazione educativa come antidoto all'insuccesso e alla dispersione • Ingresso a scuola di professionisti esterni come strumento democratico per far vivere agli alunni esperienze a cui in alcuni casi non avrebbero accesso e che siano occasione di apprendimento • Dialogo con gli esiti della ricerca educativa per elaborare nuove risposte per nuovi bisogni
Oltre il nozionismo	<ul style="list-style-type: none"> • Superamento di una logica depositaria del sapere attraverso la promozione della creatività come mezzo per rinnovare il bagaglio culturale comune • Attività significative attraverso l'utilizzo di metodi attivi e diversificati, così che ogni alunno capisca come impara e tragga vantaggio da un apprendimento costruito insieme

Figura 6. Alunni di scuola primaria che frequentano classi a tempo pieno⁶⁹



⁶⁹ Save the Children, *Alla ricerca del tempo perduto*, cit., p. 13.

Figura 7. Ripensare il tempo pieno

