



Citation: Pacelli, S. (2024). Visioni di scuola a tempo pieno nella collana “Biblioteca di Lavoro”: antiautoritarismo e protagonismo studentesco. *Rivista di Storia dell'Educazione* 11(1): 89-96. doi: 10.36253/rse-15305

Received: October 31, 2023

Accepted: February 13, 2024

Published: June 24, 2024

Copyright: © 2024 Pacelli, S. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<http://www.fupress.com/rse>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

Data Availability Statement: All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

Competing Interests: The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

Editor: Simona Salustri, Università di Modena e Reggio Emilia.

Visioni di scuola a tempo pieno nella collana “Biblioteca di Lavoro”: antiautoritarismo e protagonismo studentesco

Visions of full-time school in the “Biblioteca di Lavoro” editorial series: anti-authoritarianism and student protagonism

SILVIA PACELLI

Università di Roma Tre, Italia
silvia.pacelli@uniroma3.it

Abstract. The Italian school system at the end of the 1960s is involved in an unprecedented process of transformation from below. The urge to renew the traditional school led to the implementation of numerous local experiments with the aim to reduce the authoritarian component of the educational institution and modify the power relationship between teacher and learner, placing the student at the centre of the educational process. In line with these objectives, the first innovative full-time school experiences carried out in Turin by teachers belonging to the Movimento di cooperazione educativa advocate the full-time school as a democratic necessity and a prerequisite for the application of Freinet techniques; this vision is evidenced by the “Biblioteca di Lavoro” editorial series coordinated by Mario Lodi. The contribution intends to examine some emblematic dossiers of the series in order to reconstruct the pedagogical vision behind the demand for a full-time school in parallel with its historical and normative evolution.

Keywords: Biblioteca di Lavoro, Movimento di cooperazione educativa, school, full-time, school renovation.

Riassunto. Il mondo scolastico italiano alla fine degli anni Sessanta è coinvolto da un inedito processo di trasformazione dal basso. L'esigenza di rinnovare la scuola tradizionale conduce alla realizzazione di molteplici sperimentazioni locali che mirano a ridimensionare la componente autoritaria dell'istituzione scolastica e a modificare il rapporto di potere tra docente e discente, ponendo lo studente al centro del processo educativo. In linea con tali obiettivi, le prime innovative esperienze di scuola a tempo pieno realizzate a Torino dagli insegnanti afferenti al Movimento di cooperazione educativa sostengono l'intera giornata scolastica come necessità democratica e condizione preliminare per l'applicazione delle tecniche freinetiane; questa visione è testimoniata dalla collana editoriale “Biblioteca di Lavoro” coordinata da Mario Lodi. Il contributo intende esaminare alcuni emblematici fascicoli della collana per ricostruire la visione pedagogica alla base della richiesta di una scuola a tempo pieno in parallelo alla sua evoluzione storica e normativa.

Parole chiave: Biblioteca di Lavoro; Movimento di cooperazione educativa; scuola; tempo pieno; rinnovamento scolastico.

Per comprendere i processi che hanno portato alla nascita di una scuola a tempo pieno in Italia occorre considerare il momento storico e culturale che il paese attraversa negli anni Settanta: un contesto in ebollizione, in cui nuove idee e nuovi modelli di vita si stanno affermando e in cui si sviluppano visioni e nuovi indirizzi che coinvolgono anche l'educazione e che i decreti delegati del 1974 accoglieranno parzialmente.

Nel campo dell'istruzione, si assiste a una irrimediabile divisione tra tradizione-conservazione e rinnovamento-smantellamento: nonostante la situazione sia tutt'altro che immobile (Galfré 2017, 221), l'esigenza di cambiamento non trova risposte adeguate sul piano legislativo (Dei 1993). La dialettica tra contestazione e governo dell'istruzione produce una trasformazione del sistema scolastico dall'interno, inizialmente empirica e disordinata e in un secondo momento "istituzionalizzata" tramite provvedimenti normativi che, tuttavia, non soddisfano completamente le esigenze di rinnovamento che avevano portato alle richieste di una nuova legislazione. Ciò può essere osservato anche nel processo di affermazione della scuola a tempo pieno, come si intende evidenziare nel presente contributo.

La scuola italiana alla fine degli anni Sessanta si trova a dover rispondere a nuove esigenze educative legate alla scolarizzazione di massa: la società fronteggia l'esplosione delle periferie urbane in seguito a vasti processi migratori interni e bambini e ragazzi provenienti da contesti culturali molto variegati si riversano in classe (Svimez 1962). Il contesto inedito che si viene a creare rappresenta una sfida per la scuola tradizionale che deve rinnovarsi e progettare nuovi interventi in grado di rispondere alle esigenze emerse (Angelini 2012, 160). Non a caso, molte delle esperienze sperimentali nate in questi anni sorgono proprio in quartieri con speciali esigenze socio-educative ed è così anche per le prime esperienze di scuola a tempo pieno, come quella di Torino sulla quale ci soffermeremo. Riprendendo quanto espresso da Maria Luisa Tornesello, «la scolarizzazione di massa costituisce la premessa e il contesto obbligato» (Tornesello 2006, 29) delle vicende esaminate.

La scuola in quegli anni diviene, quindi, un luogo di conflitto e un contesto nel quale più si manifesta l'esigenza di partecipazione collettiva (Mobiglia 1990). In Italia, inoltre, le battaglie per la democratizzazione della scuola si fondono con un profondo antifascismo, legato a un passato ancora vicino e vivo, poiché dietro la facciata democratica della nuova scuola repubblicana sembra essere ancora sopravvissuta una forte eredità fascista. Come scrive Monica Galfré, «gli anni Settanta iniziano con il '68 anche e soprattutto per la scuola» (Galfré 2017, 220) e il Sessantotto italiano si connota in particolar

modo per la sua carica antifascista, assente in altri paesi, e per la profonda critica ai modelli gentiliani, rimasti il perno della conservazione educativa. Alberto Alberti individua nell'antifascismo un asse culturale centrato sulla lotta contro l'autoritarismo (Alberti 1977, 15-20)¹, uno degli elementi caratterizzanti del movimento giovanile di "contestazione", e l'educazione alla libertà, alla democrazia e alla socializzazione anche come pratica antifascista nella scuola.

Lettera a una professoressa (Scuola di Barbiana, 1967) diviene il simbolo della contestazione studentesca per la sua denuncia della natura classista della scuola; del resto, a suo modo, anche nella scuola di Barbiana si attua una forma di tempo pieno nata dalla contrapposizione tra scuola selettiva, autoritaria, borghese e scuola democratica, popolare, libertaria (Bini 1973). La contestazione del Sessantotto dà vita a un'agitazione permanente che supporta un processo di trasformazione profondo, non sempre realizzato nelle modalità auspicate.

In un tale clima di fermento, mosso da forti esigenze di svecchiamento, si cerca una nuova forma di protagonismo dello studente sul modello universitario e operaio: le esperienze innovative in campo scolastico vogliono educare all'apprendimento cooperativo, all'esercizio della sovranità popolare, e puntano ad aprire la scuola alla partecipazione consapevole della comunità. Nel corso di questa stagione sono numerosi i dibattiti riguardanti l'abolizione del voto e del libro di testo unico, la lotta alla selezione scolastica e la contestazione delle metodologie trasmissive e mnemoniche.

La sperimentazione didattica, sostenuta dalle riflessioni di pedagogisti e insegnanti quali Bruno Ciari, Mario Lodi, Francesco De Bartolomeis e Fiorenzo Alfiéri, porta a molteplici trasformazioni dal basso guidate dai fermenti sociali e politici dell'epoca e si intreccia con la realizzazione del tempo pieno scolastico (Pizzigoni 2011, 16). Ci soffermeremo, quindi, sulle sperimentazioni di scuola a tempo pieno attuate a partire dalla fine degli anni Sessanta e sul suo successivo riconoscimento legislativo illustrando, in particolare, la prospettiva degli insegnanti del Movimento di cooperazione educativa (Mce)² e la loro visione di scuola a tempo pieno attraverso lo spoglio di alcuni significativi fascicoli tra i 130 della collana editoriale "Biblioteca di Lavoro", coordinata da Mario Lodi e pubblicata dall'editore fiorentino Luciano Manzuoli tra il 1971 e il 1979³.

¹ Di Alberto Alberti sul tema si veda anche *L'autoritarismo nella scuola* (1969).

² Maestri pionieri (Lodi 1985, 12) precedentemente riuniti nella Cooperativa della tipografia a scuola (Cts) e dal 1957 nel Mce (Pettini 1980; Rizzi 2021).

³ Ispirata alla *Bibliothèque de Travail* del pedagogista francese Célestin Freinet, la collana è una delle iniziative editoriali di alternativa ai libri di

1. IL TEMPO PIENO: PER AFFERMARE UNA SCUOLA AL SERVIZIO DEI LAVORATORI⁴

L'espressione “scuola a tempo pieno” può apparire approssimativa o persino equivoca (De Bartolomeis 1972, 62), poiché pone l'accento solamente su uno degli elementi coinvolti nel processo di cambiamento dell'istituzione scolastica, ovvero quello della durata della giornata dentro la scuola; nelle richieste e nelle intenzioni di insegnanti, genitori e sindacati sensibili alla questione, invece, il tempo pieno si riferisce soprattutto alla possibilità di un più ampio spazio educativo e di molteplici stimolazioni e opportunità realizzabili grazie a tempi più distesi, ma soprattutto a una nuova visione di scuola. Il tempo pieno, quindi, non nasce come un mero incremento quantitativo dell'orario scolastico, ma come strumento per realizzare una trasformazione profonda nei contenuti culturali e nei metodi e per sopperire alle mancanze della scuola tradizionale (Dina e Alfieri 1974). Per Bruno Ciari, «una scuola chiusa ed estranea ai problemi ed ai bisogni del mondo, tutta ristretta a ruminare un sapere già codificato o comunque scisso dalla realtà, non ha alcun carattere educativo. È solo uno strumento di alienazione» (Ciari 1974, 4-5).

Il tempo pieno nasce, pertanto, come critica radicale alla scuola tradizionale e alla soluzione del doposcuola gestito dal patronato⁵. La proposta è quella di una scuola non semplicemente più lunga, ma soprattutto di qualità pedagogica diversa, più legata alla vita, impegnata nella valorizzazione delle possibilità di tutti, senza esclusioni, più aperta e collaborativa al suo interno e verso l'ambiente esterno: una scuola “integrata” (Cavinato 2012, 137), “totale” (Ciari 1962), “completa” (Del Cornò 1968) per l'onnilateralità dei contenuti educativi e partecipativamente democratica (Tancredi Torelli 1976, 12).

«Una scuola “a tempo pieno”», sostiene Ciari, «deve tendere a promuovere tutti non solo nel senso fiscale del termine, ma soprattutto nel senso di dare valore alla peculiare esperienza di ciascuno e di svilupparla al massimo, in un contesto di valori sociali» (Ciari 1974, 6)⁶. La scuola a tempo pieno assume, quindi, una duplice funzione: democratizzatrice e liberalizzatrice delle facol-

tà creative, poiché «un orario di quattro ore non può consentire molto allo sviluppo della personalità infantile» (Alberti 1978, 5). In linea con questa prospettiva di liberazione dell'infanzia, Mario Lodi e gli insegnanti del Mce sostengono fortemente il tempo pieno e sono tra i primi ad avviare esperienze di sperimentazione in questo senso (Alfieri 2003)⁷. In una visione radicale e con un progetto dai connotati anche politici (Buoro 1978, 92)⁸, essi dichiarano che la condizione del bambino nella scuola «è simile a quella di suo padre operaio in fabbrica: non ama il suo lavoro perché gli è stato imposto, come l'operaio non ama il suo. Il bambino studia per il voto come suo padre lavora per la busta paga (...). E si abitua a ubbidire e a tacere» (Gruppo d'insegnanti torinesi 1973, 2).

Gli insegnanti del Mce si fanno portavoce in Italia dell'applicazione delle tecniche educative freinetiane (Ciari 1961; Freinet 1969; Catarsi 1999), che diffondono anche attraverso i fascicoli della collana editoriale “Biblioteca di Lavoro”: alle tecniche dell'obbedienza (il voto, il dettato, il libro di testo unico) contrappongono tecniche di liberazione dell'infanzia, quali il testo libero, le conversazioni collettive, i giornali di classe (Lodi 2022, 42-73). L'intera collana propone una “nuova” idea di scuola, frutto dell'esigenza di una gestione più partecipata dell'educazione e di una democratizzazione di questa: una scuola aperta al territorio, incentrata su discussioni e decisioni collettive, in cui i bambini possono organizzare assemblee e cooperative, mettere ai voti scelte che li riguardano, riflettere criticamente sugli aspetti anche conflittuali della realtà circostante; una scuola senza voti, senza grembiule e che rifiuta la disposizione tradizionale dei banchi nell'aula e il libro di testo unico.

Se molte sono le rappresentazioni di vita scolastica attiva e collaborativa all'interno della collana – nata anche con la finalità di mostrare l'applicabilità delle nuove tecniche educative e sostenere gli insegnanti nel rinnovamento della propria didattica –, tre sono i fascicoli particolarmente significativi rispetto alle esperienze e alle sperimentazioni di scuola a tempo pieno attraverso i quali è possibile ricostruirne una storia.

Il fascicolo *Il tempo pieno: per affermare una scuola al servizio dei lavoratori* (Gruppo d'insegnanti torinesi 1973) è progettato ed elaborato dai docenti torinesi afferenti al Mce che hanno lavorato alla preparazione del

testo promosse in Italia di maggiore spessore. Per un approfondimento, cfr. Meda 2022 e Di Santo 2022.

⁴ Il titolo del paragrafo deriva dal fascicolo n. 18 del 1973 della collana “Biblioteca di Lavoro”, a cura del Gruppo d'insegnanti torinesi.

⁵ Il doposcuola rimaneva fondamentalmente scollegato dalle attività della mattina, era facoltativo ed era assimilabile a un'opera assistenziale (Ciari 1973).

⁶ Il pensiero di Bruno Ciari, di cui si è celebrato nel 2023 il centenario della nascita, ha impresso fortemente la direzione del Mce e la nascita della collana “Biblioteca di Lavoro” (Lodi 1980, 11). Ciari torna a ragionare sull'eliminazione della selezione scolastica nel libro *La grande disadattata* (1973).

⁷ La questione del tempo pieno viene affrontata per la prima volta in modo organico già nel 1968 al convegno di Bologna del 15, 16 e 17 marzo indetto dal consiglio cittadino dei Comitati scuola e società e introdotto da Bruno Ciari.

⁸ Lo stesso Movimento sostiene nel *Documento programmatico* presentato all'assemblea ordinaria a Brescia del 30 dicembre 1974 che l'Mce si colloca all'interno del movimento operaio come organizzazione che interviene nello specifico della scuola e dell'educazione.

convegno unitario di Confederazione generale italiana del lavoro, Confederazione italiana sindacati lavoratori e Unione italiana del lavoro (Cgil-Cisl-Uil) sulla scuola a tempo pieno tenutosi a Torino nel giugno del 1973. Torino, meta di una massiccia immigrazione a partire dalla crescita industriale degli anni Sessanta e città con numerosi rioni operai e immensi quartieri dormitorio (come quello de Le Vallette, nel quale lavorano gli insegnanti coinvolti nel fascicolo), guida l'affermazione del tempo pieno in Italia. L'esperienza torinese può essere considerata un punto di riferimento per le lotte e le iniziative per l'attuazione del tempo pieno, infatti già dall'anno scolastico 1969-70 vengono avviate delle sezioni sperimentali sostenute da fondi comunali. Le "isole torinesi" (Buoro 1978, 24) vedono in prima fila i comitati di quartiere accanto ai maestri volontari del Mce e dal 1971-72 ottengono 82 classi a tempo pieno distribuite nei quattro quartieri popolari dove, attraverso le lotte, erano state richieste.

Il fascicolo della "Biblioteca di Lavoro" si apre con una presentazione della situazione del quartiere de Le Vallette, posto all'estrema periferia torinese: qui il numero di alunni bocciati al termine della prima elementare è il quintuplo rispetto a una scuola del centro città e circa il 30% degli alunni ha ripetuto uno o più anni scolastici, contro il 6% dei quartieri benestanti. La situazione che i maestri riferiscono rispetto alle aule e alle strutture scolastiche non è migliore: la mancanza di spazi costringe molte classi al doppio turno, le scuole sono antiquate, la mensa è a pagamento e i fondi per l'acquisto del materiale sono insufficienti (Gruppo d'insegnanti torinesi 1973, 3).

I limiti della scuola, però, non sono solo strutturali o organizzativi; infatti, come si legge nel fascicolo,

i ragazzi devono stare fermi nel banco, muoversi solo nei momenti stabiliti dall'insegnante. Non imparano a discutere, non imparano a lavorare in gruppo, quindi non sanno mettere in comune il loro lavoro con quello degli altri. Al contrario vengono abituati a fare meglio degli altri, a prendere i voti più alti, a competere tra loro anziché a collaborare. Non imparano a fare ricerca, che è il modo naturale di apprendere del bambino (...) Non imparano a conoscere la società presente, cioè cosa sia una fabbrica, un'azienda agricola, un sindacato, un tribunale, un partito. Non studiano dal passato quelle cose che servono per capire il presente (Gruppo d'insegnanti torinesi 1973, 2).

La scuola tradizionale descritta non rispetta le esigenze democratiche e tantomeno le attitudini dei bambini: «la vera scuola», continuano gli insegnanti torinesi, «deve dare al bambino la possibilità di sviluppare ogni sua attitudine, di pensare, sperimentare, parlare, decidere, deve fargli vivere la collaborazione e la libertà ogni

giorno perché da adulto faccia altrettanto» (Gruppo d'insegnanti torinesi 1973, 2).

Il fascicolo presenta le motivazioni che hanno spinto gli insegnanti a sostenere il tempo pieno, il quale viene descritto come un fondamentale passaggio per combattere l'autoritarismo scolastico, poiché l'aumento delle attività proposte e una loro più ampia differenziazione porta a un maggiore potere di scelta del ragazzo che può gestire il suo tempo-scuola e i servizi offerti rompendo lo schema delle classi e riducendo il rapporto oppressivo docente-discente. Nelle pagine del fascicolo vengono mostrate immagini fotografiche della vita nella scuola a tempo pieno: sono immagini in bianco e nero che ritraggono gli alunni intenti a svolgere diverse attività, colti nella loro operosità e nella capacità di autogestirsi collettivamente. Si tratta certamente di immagini selezionate e mostrate allo scopo di fornire esempi per dimostrare da un lato la grande differenza di prospettive rispetto alla scuola tradizionale e dall'altro la fattibilità di tali innovative esperienze.

Una delle immagini del fascicolo mostra alcuni bambini intenti a studiare seduti a terra in maniera scomposta; la didascalia recita: «i bambini vengono a scuola vestiti come vogliono. Mentre lavorano assumono le posizioni che preferiscono» (Gruppo d'insegnanti torinesi, 1973, 7). Sotto a una fotografia di bambini seduti in cerchio intenti in una discussione si legge: «Non è il maestro che decide quello che si deve fare. Quando si deve prendere una decisione si riunisce l'assemblea di classe e si discute. Un bambino fa da presidente e dà la parola a chi la chiede» (Gruppo d'insegnanti torinesi, 1973, 8). La differenza con la scuola che si è abituati a osservare è abissale, ancora oggi, e, al di là dell'intento programmatico celato dietro l'intera collana, le immagini pongono in risalto la visione del Mce di una scuola a tempo pieno come modello di radicale stravolgimento della scuola, dei rapporti educativi al suo interno e delle attività proposte: all'autorità del maestro, che quasi scompare dalle immagini nella collana, si sostituisce la centralità del discente, vero fulcro della "nuova" scuola. La carica rivoluzionaria della scuola a tempo pieno, riassunta dagli insegnanti nel fascicolo, incontrerà però, come si osserverà più avanti, la resistenza delle istituzioni.

1.1. I nuovi protagonisti

Il tempo pieno nasce sotto la spinta di varie forze che muovono da presupposti diversi e tendono a fini differenti: la scuola diviene, come precedentemente accennato, un terreno di lotta aperto ai genitori, alle forze sindacali, al quartiere, perdendo così «il carattere fondamentale che questa società le assegna, quello di "corpo

separato» (Buoro 1978, 103). Gli insegnanti che sostengono le ragioni del tempo pieno scelgono di «operare nel sociale e di considerarsi proletarizzati e "lavoratori", cercando di superare la tradizionale separazione fra la scuola e la società» (Tornesello 2006, 47).

A Torino, in ogni scuola si forma un collettivo di insegnanti che si riunisce per tutto l'anno scolastico lavorando in maniera collaborativa e occupandosi di ciò che accade anche nell'ambiente in cui la scuola è inserita (Gruppo d'insegnanti torinesi 1973, 14). Questo elemento appare evidente sin dalla fotografia selezionata per la copertina del già citato fascicolo della "Biblioteca di Lavoro", *Il tempo pieno: per affermare una scuola al servizio dei lavoratori*, diffuso anche tra i lavoratori mediante le organizzazioni operaie: l'immagine mostra il gruppo di insegnanti in circolo, riunito in un'aula scolastica: tutti sono impegnati e coinvolti nella discussione sul futuro della scuola.

Un altro importante protagonista, come sottolinea, è rappresentato dai genitori, i quali si riuniscono in assemblea per una gestione diretta e democratica della scuola; nella fattispecie, a Torino si organizzano in un comitato impegnato sul tema dell'educazione e del tempo pieno. Ma i veri protagonisti del rinnovamento scolastico auspicato sono proprio i ragazzi, coinvolti nelle attività in quanto soggetti attivi attraverso la pratica della ricerca, il lavoro di gruppo o la strutturazione in cooperative. Molti fascicoli della collana mostrano le tecniche applicate dai docenti del Mce per una didattica attiva e che cominci veramente dal bambino e dai suoi interessi; il numero *Cooperative a scuola* (Foschi Pini 1976), in particolare, testimonia l'esperienza di una scuola a tempo pieno in uno dei quartieri popolari di Milano. Nella scuola sorgono tre cooperative organizzate e gestite in completa autonomia dagli alunni, con tanto di statuto e obbligazioni⁹. Anche in questo fascicolo, le immagini ritraggono i bambini che lavorano insieme per avviare e mantenere le attività delle cooperative: gli alunni risultano evidentemente soggetti in grado di prendere decisioni collettive che li riguardano.

I fascicoli mostrano il cambiamento del rapporto adulto-allievo e la destrutturazione della figura del "maestro" nella nuova idea di scuola: da «dispensatore di cultura verso una figura di "animatore culturale" che, lungi dall'impartire le sue nozioni e le sue discipline mette a disposizione degli allievi le sue capacità e le sue conoscenze per una riappropriazione della cultura da parte degli allievi» (Tancredi Torelli 1976, 51). Tutto ciò,

senza una variazione degli orari della giornata scolastica non sarebbe possibile.

1.2. I nuovi spazi

Anche le strutture scolastiche dovrebbero adeguarsi alla varietà di attività proposte nel tempo pieno e alla nuova impostazione educativa lasciando più spazio alla vita sociale e alle relazioni. Come sottolinea Buoro, «aule e corridoi sono funzionali alla scuola del silenzio, della passività, della tradizione; aule aperte, laboratori, sale per teatro e proiezioni (...) sono funzionali ad una scuola in cui si vuole che i ragazzi crescano e maturino in linea con le scelte che insegnanti e classe lavoratrice devono compiere insieme» (Buoro 1978, 21). Ancora una volta, ciò che emerge è quanto una scuola a tempo pieno nelle sperimentazioni e nei progetti iniziali corrisponda a un cambiamento complessivo del sistema d'istruzione. Gli ambienti scolastici mostrati nelle immagini dei fascicoli della collana "Biblioteca di Lavoro" sono piccoli *ateliers*, laboratori artigianali attrezzati per le diverse tecniche, e luoghi condivisi con grande mobilità. Nel fascicolo *Dall'alfabeto al libro* (Lodi 1979) i bambini operano con i limografi per la stampa di giornali di classe e libri nati da racconti condivisi. Come raccontano gli insegnanti torinesi,

negli scantinati abbiamo sistemato il laboratorio di pittura, quello per le grandi costruzioni e una sala per i giochi dei più piccoli. Nell'ex refettorio abbiamo ricavato una sala grande per le assemblee e per il cinema e una sala più piccola per la biblioteca. Nello spogliatoio della palestra abbiamo allestito la sala dei burattini, nel locale delle docce il laboratorio di cucina (...) Per lavorare bene occorrerebbero altri locali, più adatti e razionalmente attrezzati (Gruppo d'insegnanti torinesi 1973, 5).

Dal testo emergono alcune delle criticità che gli esperimenti di tempo pieno si trovano ad affrontare, tra cui anche quelle legate all'adattamento degli spazi scolastici per poter svolgere una didattica che coinvolga più attivamente gli studenti: per due anni gli insegnati hanno richiesto al comune modifiche alla struttura scolastica, senza però essere mai stati ascoltati.

Non soltanto, però, il tempo pieno prevede una ristrutturazione interna della scuola, ma anche una sostanziale evoluzione del rapporto tra scuola e società intesa come comunità educante. Il fascicolo *Una grande scuola: la città* (Alfieri 1978) pone in risalto proprio il rapporto di collaborazione instauratosi tra scuola e territorio circostante. A cura di Fiorenzo Alfieri, insegnante del Mce e poi assessore per venticinque anni nella città di Torino, il fascicolo sottolinea l'importanza per i ragazzi

⁹ Le cooperative sono La Fiorita legata alla vendita di fiori, Mangia Mangia per la vendita di dolci e la Cooperativa Pio Pio con la quale viene creato un pollaio.

dell'esperienza diretta, componente quasi completamente assente dalla scuola tradizionale, e propone di considerare la città come un prolungamento dell'istituto scolastico nel quale poter fare esperienze vive e autentiche; scrive, infatti, Alfieri: «bisognerebbe che la città diventasse una "grande scuola", quella che tutti i ragazzi frequentano; bisognerebbe saperla utilizzare per tutto quello che può offrire» (Alfieri 1978, 2). Le immagini mostrano gli alunni delle scuole di Torino mentre giocano al parco, viaggiano sui tram, si recano in visita al consiglio comunale, ai mercati generali, sono impegnati in laboratori con la collaborazione di insegnanti degli istituti tecnici e professionali. Nell'ultima pagina del fascicolo si legge:

Quanto abbiamo visto nelle pagine precedenti non sono sogni irrealizzabili. Le fotografie sono state tutte scattate a Torino, dove in questi anni si è creato uno stretto rapporto tra scuola e città (...) La scuola non può rinnovarsi senza la collaborazione del territorio in cui sorge. Così come il territorio non può sperare in cittadini migliori se non mette a disposizione della scuola tutto quanto possiede di informativo e di educativo (Alfieri 1978, 16).

Il problema del tempo pieno, come finora evidenziato, chiama in causa la scuola tradizionale a tutto tondo (Cerini 2004). Le richieste e le sperimentazioni attuate tra la fine degli anni Sessanta e l'inizio degli anni Settanta porteranno all'approvazione della legge 820 del 24 settembre 1971, che nell'articolo 1 istituisce posti di ruolo nella scuola elementare per avviare il tempo pieno e la realizzazione di attività integrative e insegnamenti speciali. Questa legge rappresenta, senza dubbio, il frutto di molte mediazioni, come è stato per tanti provvedimenti dell'epoca, tanto che nella formulazione degli articoli si coglie un equilibrato dosaggio di soluzioni pedagogiche e organizzative, poiché anche le riforme si spiegano nell'ambito dello scontro di forze (De Bartolomeis 1972, 41).

2. VERSO IL RICONOSCIMENTO LEGISLATIVO

I fascicoli esaminati, in particolar modo quello dedicato esclusivamente alla nascita del tempo pieno, permettono non solo di ricostruire una visione differente di scuola, ma anche di tracciare l'evoluzione storica delle battaglie portate avanti, dei risultati raggiunti e dei nodi rimasti irrisolti. La legge 820 del 1971 è preceduta da oltre un decennio di discussioni e la battaglia per il tempo pieno si struttura in tre fasi (Buoro 1978), testimoniate anche dai fascicoli della collana curata dagli insegnanti del Mce.

La prima fase, precedente al riconoscimento legislativo, corrisponde al momento di massima e più diffusa

conflittualità. A questo momento si riferiscono le prime esperienze sperimentali dal 1969 a Torino, le prime concessioni da parte del comune di insegnanti doposcolasti per le classi che ne avevano fatto richiesta (Gruppo d'insegnanti torinesi 1973, 3), ma anche le proteste e l'aumento di richieste: «il numero di quartieri che chiedeva il tempo pieno era aumentato. La gente si riuniva in assemblee nelle quali chiedeva una scuola completamente diversa (...) ci furono manifestazioni di protesta e in qualche caso occupazioni di scuola» (Gruppo d'insegnanti torinesi 1973, 4).

Nel giugno 1971, molti degli insegnanti torinesi presentano al Ministero della pubblica istruzione un nuovo documento per richiedere la sperimentazione di scuola a tempo pieno, che lo Stato concede per l'anno scolastico 1971-72 a 82 classi nella città, entrando in una nuova fase nella storia del tempo pieno. A questo punto, l'ispettore ministeriale Michelotti giunge a Torino per tenere un corso di preparazione ai 164 maestri che si sarebbero occupati delle classi a tempo pieno. Questo è un passaggio significativo posto in particolare risalto all'interno del fascicolo del 1973 dagli insegnanti del Mce e, invece, raramente riportato negli studi che se ne occupano. L'ispettore si trova di fronte «a persone che volevano quasi tutte cambiare veramente la scuola e non soltanto fare un doposcuola organizzato un po' meglio» (Gruppo d'insegnanti torinesi 1973, 4); al termine del corso, insieme ai docenti, viene stilato un documento che avrebbe dovuto servire da base per l'esperimento del tempo pieno (chiamato, in tutto il fascicolo, "Documento Michelotti"), ma, con grande delusione di questi ultimi, la legge che viene approvata nel 1971 – successiva alla stesura di tale documento – non contiene molti dei più significativi elementi emersi e segnalati. La legge 820 «rappresenta un passo indietro rispetto al documento conquistato dagli insegnanti torinesi, che pure non era perfetto» (Gruppo d'insegnanti torinesi 1973, 14): si tratta del punto di vista espresso nella "Biblioteca di Lavoro", che riassume di fatto il pensiero del Mce. Nella legge, le attività scolastiche vengono suddivise in "ordinarie", "integrative" e "insegnamenti speciali", facendo venir meno quell'idea di scuola integrata a tempo pieno cui i maestri auspicavano: infatti, dato che le attività integrative sono previste per il pomeriggio, la legge sembra riconoscere libertà espressive e creative ai bambini solo al termine della didattica tradizionale della mattina. Un'ulteriore criticità che differenzia il provvedimento normativo dal documento stilato nel 1971 è la suddivisione degli insegnanti sulla base di singoli ambiti di competenza; cioè, scrivono gli insegnanti torinesi,

all'inizio dell'anno si deve stabilire quale insegnante si occuperà della pittura, quale della danza, quale della lin-

gua francese e così via. Quindi la legge 820 non lascia che siano gli insegnanti impegnati nel tempo pieno a organizzare l'attività secondo le esigenze della loro scuola, ma impone la stessa concezione del lavoro scolastico a tutte le scuole che faranno questa esperienza (Gruppo d'insegnanti torinesi 1973, 15).

È un incontro difficile quello con le istituzioni (Tornesello 2006, 17) e un crudo risveglio per gli insegnanti del Mce: nelle ultime pagine del fascicolo del 1973 si percepisce tutta la delusione dei docenti nel riconoscere che la legge 820, risultato di lotte e sperimentazioni, in realtà «non vuole cambiare la scuola» (Gruppo d'insegnanti torinesi 1973, 15). La ricostruzione storica della conquista di una scuola a tempo pieno ricalca, con le sue ambiguità e contraddizioni di fondo, la storia di altri provvedimenti legislativi che negli anni Settanta apportano cambiamenti nella rigida struttura dell'istruzione svuotandosi però nel contenuto realmente rivoluzionario che ne aveva spinto la nascita, come accade per i decreti delegati, i quali «rendono pallidamente conto delle esigenze di democrazia di quegli anni» (Tornesello 2006, 23).

Lo stesso Fiorenzo Alfieri aveva messo in guardia gli insegnanti impegnati nelle sperimentazioni di scuola a tempo pieno in altri territori, come quello veneziano (Cavinato 2012, 139), sottolineando la difficoltà di generalizzare ed estendere tale provvedimento per due principali ragioni: i costi troppo elevati che il ministero non sarebbe stato in grado di sostenere per ampliare l'organico degli insegnanti, che si sarebbe dovuto raddoppiare per le elementari, e i costi di adeguamento degli spazi scolastici che i comuni avrebbero dovuto coprire per creare mense, laboratori, saloni per attività comuni e per l'acquisto di attrezzature tecnologiche.

Nel quadro della situazione politica che va deteriorandosi e scivola a destra, alle soglie della più grande crisi economica del capitale nel dopoguerra, il tempo pieno diviene un'operazione troppo costosa e difficile da sostenere. De Bartolomeis esprime una visione disillusa sull'esperienza e sulle prospettive future:

se scuola a tempo pieno significa un radicale rinnovamento educativo collegato a tendenze di trasformazione della società è corretta la previsione secondo cui nel nostro paese il tempo pieno non si realizzerà per un numero indeterminato di anni perché non esistono le condizioni generali e specifiche per la sua realizzazione. Come è noto, il ministero ha autorizzato "esperimenti" di tempo pieno in alcune scuole primarie e medie. È noto anche che questi presunti esperimenti non si sono potuti avviare. La spiegazione corrente è che mancano gli insegnanti, le aule, le attrezzature (...) Le difficoltà sono di natura ben diversa, a meno che non ci si accontenti di una più lunga permanenza degli allievi a scuola e allo sviluppo di

qualche attività che ora trova scarso posto. Sarebbe qualcosa che non va molto al di là della generalizzazione del doposcuola. Il tempo pieno della pedagogia governativa è una delle tante false riforme. Le difficoltà tecniche sono la conseguenza di una direzione politica che tende a conservare l'attuale distribuzione del potere (De Bartolomeis 1972, 16-17).

La scelta di non affrontare radicalmente il problema della scuola a tempo pieno viene confermata dal decreto delegato Dpr n. 419 del 31 maggio 1974 sulla sperimentazione che, sostanzialmente, distingue tra sperimentazione con innovazione di ordinamenti e strutture – costosa e molto difficile da realizzare – e sperimentazioni con innovazioni metodologiche e didattiche, con costi più contenuti e delegata alla buona volontà degli insegnanti (Tornesello 2006, 263).

Lo sconforto che si legge nelle pagine di De Bartolomeis sull'impossibilità di attuare meccanismi di trasformazione profonda senza che vi si abbattano forze di dissolvimento (De Bartolomeis 1972, 38) è lo stesso che si ritrova tra le righe del fascicolo della "Biblioteca di Lavoro" che si conclude con la presa di coscienza che in una società classista e capitalistica la scuola può essere solo formalmente democratica e non si può sperare in un suo rinnovamento totale. Se però De Bartolomeis teme che il tempo pieno possa persino estendere il potere di una scuola che non funziona, di una scuola malata e assoggettata alla classe dirigente, gli insegnanti torinesi del Mce nel 1973 rilanciano sfide per proseguire la lotta perché le loro richieste per una scuola diversa vengano finalmente ascoltate.

Il clima sociale e politico che ha connotato i primi anni Settanta muta, però, in un tempo di "riflusso": gli anni Ottanta (Crainz 2003) – caratterizzati da una generale crisi dei valori, dalla caduta di tensione ideale, da un iniziale rifiuto della politica e da una maggiore passività di massa (Ginsborg 2007, 190) – vedono non a caso la chiusura della collana "Biblioteca di Lavoro", che con i suoi quasi dieci anni di produzione era stata testimone delle istanze e dei cambiamenti chiave dell'epoca:

BIBLIOGRAFIA

- Alberti, Alberto. 1969, *L'autoritarismo nella scuola*. Roma: Editori Riuniti.
- Alberti, Alberto. 1977. "Antifascismo come asse culturale." In *Pratica antifascista nella scuola*, curato da Alberto Alberti, 15-20. Firenze: La Nuova Italia.
- Alberti, Alberto. 1978. Presentazione a *La nuova scuola a tempo pieno*, di Sandro Buoro, 5-7. Roma: Editori Riuniti.

- Alfieri, Fiorenzo. 1978. "Una grande scuola: la città." *Biblioteca di Lavoro* VII, 88.
- Alfieri, Fiorenzo. 2003. "Il Tempo Pieno a Torino." In *Idee di scuola a confronto. Contributo alla storia del riformismo scolastico in Italia*, a cura di Elio Damiano, 139-146. Roma: Armando.
- Angelini, Maurizio. 2012. "Formidabile, quella scuola. Come nacque il 'tempo pieno' a Sant'Angelo di Piove di Sacco (Padova)." *Venetica. Rivista di storia contemporanea* XXVI, 2: 159-182.
- Bini, Giorgio. 1973. "Un connotato della riforma." *Riforma della scuola* 8/9: 4-7.
- Buoro, Sandro. 1978. *La nuova scuola a tempo pieno*. Roma: Editori Riuniti.
- Catarsi Enzo, cur. 1999. *Freinet e la pedagogia popolare in Italia*. Firenze: La Nuova Italia.
- Cavinato, Giancarlo. 2012. "Noi credevamo... Il 'tempo pieno' nella scuola elementare del territorio veneziano." *Venetica. Rivista di storia contemporanea* XXVI, 2: 127-148.
- Cerini, Giancarlo. 2004. "Il tempo scuola come variabile pedagogica." In *La scuola a tempo pieno in Italia: una grande utopia?*, a cura di Enzo Catarsi, 58-82. Pisa: Edizioni del Cerro.
- Ciari, Bruno. 1961. *Le nuove tecniche didattiche*. Roma: Editori Riuniti.
- Ciari, Bruno. 1962. "Per una scuola totale." *Il maestro oggi* 11: 77-82.
- Ciari, Bruno. 1973. "Tempo pieno: pieno di che?" In *La grande disadattata*, a cura di Bruno Ciari, 133-142. Roma: Editori Riuniti.
- Ciari, Bruno. 1973. *La grande disadattata*. Roma: Editori Riuniti.
- Ciari, Bruno. 1974. "Per la scuola a tempo pieno." *Cooperazione Educativa* XXIII, 10: 4-6.
- Crainz, Guido. 2003. *Il Paese mancato. Dal miracolo economico agli anni ottanta*. Roma: Donzelli.
- De Bartolomeis, Francesco. 1972. *Scuola a tempo pieno*. Milano: Feltrinelli.
- Dei, Marcello. 1993. "Cambiamento senza riforma: la scuola secondaria superiore negli ultimi trent'anni." In *Fare gli italiani. Scuola e cultura nell'Italia contemporanea*, a cura di Simonetta Soldani e Gabriele Turi, 87-127. Bologna: il Mulino.
- Del Cornò, Lucio. 1968. "La scuola completa." *Riforma della scuola* XIV, II: 38-39.
- Di Santo, Maria Rosaria. 2022. *Mario Lodi e la "Biblioteca di Lavoro". Una proposta didattica alternativa ancora attuale*. Reggio Emilia: Edizioni Junior.
- Dina Marina e Alfieri Fiorenzo, cur. 1974, *Tempo pieno e classe operaia per una scuola alternativa*. Torino: Einaudi.
- Foschi Pini, Caterina. 1976. "Cooperative a scuola." *Biblioteca di Lavoro* V, 60-61.
- Freinet, Célestin. 1969. *Le mie tecniche*. Firenze: La Nuova Italia.
- Galfré, Monica. 2017. *Tutti a scuola! L'istruzione nell'Italia del Novecento*. Roma: Carocci.
- Ginsborg, Paul. 2007. *L'Italia del tempo presente. Famiglia, società civile, Stato. 1980-1996* (1998). Torino: Einaudi.
- Gruppo d'insegnanti torinesi. 1973. "Il tempo pieno: per affermare una scuola a servizio dei lavoratori." *Biblioteca di Lavoro* I, 18.
- Lodi, Mario. 1979. "Dall'alfabeto al libro." *Biblioteca di Lavoro* VIII, 94.
- Lodi, Mario. 1980. "Muore la Biblioteca di Lavoro." *LG Argomenti* XVI, 4: 11-14.
- Lodi, Mario. 1985. "La ricerca motivata, ieri e domani. Quando i maestri erano pionieri." *Cooperazione Educativa* XXXIV, 6: 12-14.
- Lodi, Mario. 2022. *Cominciare dal bambino*. Milano: BUR (I ed. 1977).
- Meda, Juri. 2022. Prefazione a *Mario Lodi e la "Biblioteca di Lavoro". Una proposta didattica alternativa ancora attuale*, di Maria Rosaria Di Santo, 9-13. Reggio Emilia: Edizioni Junior.
- Mobiglia, Santina. 1990. "La scuola: l'onda lunga della contestazione." In *Il sessantotto. L'evento e la storia*, curato da Pier Paolo Poggio, 211-229. Brescia: Fondazione Luigi Micheletti.
- Pettini, Aldo. 1980. *Origini e sviluppo della cooperazione educativa in Italia: dalla CTS al MCE, 1951-1958*. Milano: Emme.
- Pizzigoni, Francesca Davida. 2011. "Sei scuole per una storia della scuola." In *Per una storia della scuola a Torino. I contributi delle scuole elementari Gabelli, Margherita di Savoia, Mazzarello, Padre Gemelli, Sclopis, Vidari*, a cura di Walter Tucci, 16-37. Torino: Società Editrice Italiana.
- Rizzi, Rinaldo. 2021. *La "cooperazione educativa" per una "pedagogia popolare". Una storia del MCE*. Reggio Emilia: Edizioni Junior.
- Scuola di Barbiana. 1967. *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria editrice fiorentina.
- Svimez (Associazione per lo sviluppo dell'industria nel Mezzogiorno). 1962. *Trasformazioni sociali e culturali in Italia e loro riflessi sulla scuola*. Roma: Giuffrè.
- Tancredi Torelli, Maria Pia. 1976. *La scuola a tempo pieno. Il significato politico e pedagogico dell'esperienza di tempo pieno*. Rimini-Firenze: Guaraldi.
- Tornesello, Maria Luisa. 2006. *Il sogno di una scuola. Lotte ed esperienze didattiche negli anni Settanta: controscuola, tempo pieno, 150 ore*. Pistoia: Petite Plaisance.