



Citation: Pruneri, F. (2024). Partecipazione, cambiamento e promozione del bambino nella sperimentazione del tempo pieno. Il caso della scuola elementare di Gropello (Cassano d'Adda 1969-1985). *Rivista di Storia dell'Educazione* 11(1): 71-88. doi: 10.36253/rse-15495

Received: December 7, 2023

Accepted: March 9, 2024

Published: June 24, 2024

Copyright: © 2024 Pruneri, F. 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: Luana Salvarani, Università di Parma.

Partecipazione, cambiamento e promozione del bambino nella sperimentazione del tempo pieno. Il caso della scuola elementare di Gropello (Cassano d'Adda 1969-1985)

Participation, change and promotion of the child in the experimentation of full-time education. The case of Gropello primary school (Cassano d'Adda 1969-1985)

FABIO PRUNERI

Università di Sassari, Italia

pruneri@uniss.it

Abstract. At the beginning of the 1970s, a group of teachers inspired by Mario Lodi's educational thought and the MCE (Cooperative education movement) ideas created, in Cassano d'Adda near Milan, a very innovative experimentation in the local primary school. The Gropello d'Adda experience brought forth for more than 30 years an alternative idea of school and educational design. The local archives keep a large array of uncatalogued materials documenting the experience. These documents are very interesting because of their depiction of a school conception consistently defined as horizontal, inclusive and aimed at the promotion of the child, and for the variety and richness of pedagogical instruments and models proposed. The article aims at showing, through this case study, the historical-social conditions of the birth of *Decreti Delegati* in Italy in the Seventies, and the theoretical and practical inspirations leading to the inversion of the relation between school and society. At the end, the article will illustrate how the original concept at the basis of *Decreti Delegati* was larger than a simple introduction of representatives in the school governance.

Keywords: Italy, *Decreti Delegati*, full school time, Seventies, MCE (Cooperative education movement).

Riassunto. Sulla scia delle suggestioni provenienti dal Movimento di cooperazione educativa (Mce) un gruppo di docenti molto vicino alla pedagogia di Mario Lodi dava avvio, a partire dalla fine degli anni Sessanta, in una frazione di Cassano d'Adda, cittadina all'estremità orientale della provincia di Milano, a una sperimentazione per la creazione di una scuola elementare fortemente innovativa. Quell'esperienza ha prodotto, per oltre trent'anni, un'idea di scuola e di progettazione alternativa a quella tradizionale. A testimonianza di ciò si è conservata, in loco, un'abbondante ed eterogenea raccolta di materiale inedito, ancora in gran parte da ordinare. L'interesse per questa documentazione deriva da un lato dalla coerenza che tutte le testimonianze apportano nella definizione di un modo di concepire l'attività didattica come azione orizzontale,

includente e di reale promozione del bambino, dall'altro dalla varietà e ricchezza di strumenti e modalità di costruzione della proposta pedagogica. L'articolo è teso a mostrare, attraverso uno studio, di caso quali furono le condizioni che resero possibile la nascita dei decreti delegati in Italia negli anni Settanta e quali motivi ispiratori, teorici e pratici, raccolsero la sfida di un rovesciamento nel rapporto tra scuola e territorio. In conclusione, la ricerca metterà in luce come il concetto dei decreti delegati fosse originariamente più ampio che la semplice introduzione della rappresentanza nella *governance* della scuola.

Parole chiave: Italia, Decreti delegati, tempo pieno, Anni Settanta, Movimento cooperazione educativa.

ALCUNI ELEMENTI DI CONTESTO

I 'decreti delegati' (1974) – scriveva Francesco Susi – rappresentano con molta probabilità il punto più alto toccato dalla parabola del lungo processo di democratizzazione del sistema scolastico italiano, avviatosi, [...] all'indomani della caduta del fascismo (Susi 2012, 191).

Si trattava dell'apice, per qualcuno, o dell'avvio, per altri, di una gestione sociale della scuola mirante a fare di questa istituzione un luogo d'incontro delle attese, bisogni e ambizioni di studenti, genitori, insegnanti, amministratori locali, associazioni del territorio. Tale processo partecipativo non attiene solo alla scuola: gli anni che vanno dal 1968 al 1974, per quasi tutto il mondo occidentale, sono stati, com'è noto, un'epoca di grandi trasformazioni e fermento in molti settori della vita pubblica, basti pensare alle riflessioni sul sistema sanitario o ai cambiamenti nell'ambito della psichiatria, alla rivendicazione di diritti civili, alle battaglie pacifiste e femministe (De Giorgi 2020). Per quanto riguarda l'istruzione, è vero che gran parte del movimento studentesco e delle istanze contestatarie riguardarono la formazione superiore e l'università, ma non è trascurabile il rinnovamento della didattica a livello di scuola primaria.

Le maestre e i maestri, che, è bene ricordarlo, non avevano al tempo una formazione accademica, non furono spettatori passivi delle agitazioni in atto. Anche se la connotazione sociale e la dimensione antropologica dei docenti del secondo dopoguerra non era molto cambiata dalla caduta del fascismo ai primi anni Sessanta, come attestato per esempio dal noto romanzo *Il maestro di Vigevano* (Mastronardi 1962). Essi, o meglio dire esse, perché vi era una netta prevalenza femminile, continuavano a rappresentare le classi piccoloborghesi, dalle quali gran parte delle insegnanti provenivano. Le aspiranti maestre erano affascinate da un lato dalla possibilità di perseguire, attraverso l'istituto magistrale, una formazione secondaria superiore, al tempo ancora piuttosto rara per le ragazze, dall'altro dalla speranza di un'occupazione professionale certa, in grado di offrire un minimo di prestigio sociale, insieme alla sicurezza economica

derivante da un incarico nel pubblico impiego (Dei 1994; Pruneri 2019; Schirripa 2023).

Sul piano delle riforme, i *Programmi Ermini*, DPR 14 giugno 1955, n. 503, che sostituirono quelli del decreto luogotenenziale 24 maggio 1945, prescissero

il grado di preparazione che l'alunno d[oveva] raggiungere [...] per assicurare alla totalità dei cittadini quella formazione basilare della intelligenza e del carattere, che [era] condizione per un'effettiva e consapevole partecipazione alla vita della società e dello Stato (*Programmi didattici per la scuola primaria. Decreto Presidente della Repubblica n. 503 1955*).

La *Premessa* sosteneva che la scuola aveva «per dettato esplicito della legge, come suo fondamento e coronamento l'insegnamento della dottrina cristiana secondo la forma ricevuta dalla tradizione cattolica», richiamandosi all'art. 7 della Costituzione.

In merito alla didattica i *Programmi* non erano particolarmente prescrittivi; l'estensore, quanto ai principi, si rifaceva a quelli della «tradizione educativa umanistica e cristiana: cioè al riconoscimento della dignità della persona umana; al rispetto dei valori che la fondano: spiritualità e libertà; all'istanza di una formazione integrale», quanto alle indicazioni pratiche suggeriva di «muovere dal mondo concreto del fanciullo, tutto intuizione, fantasia, sentimento». Non mancavano rimandi all'attivismo pedagogico con richiami al fatto che l'educazione degli alunni «non comincia[va] dalla scuola e non si esauri[va] in essa». Contro il vuoto nozionismo vi era l'invito a «comunicare al fanciullo la gioia e il gusto di imparare e di fare da sé» piuttosto che offrire soluzioni già confezionate.

Due anni più tardi, con la legge n. 1254 del 24 dicembre del 1957, si procedette alla introduzione dei cicli didattici nella scuola elementare: non più 3+2, ma 2+3. Una riforma dell'ordinamento giuridico che aveva posto l'attenzione sulle ripetenze, considerate ammissibili, salvo casi eccezionali, solo al termine di ciascun ciclo¹. Quest'ultimo era teso a rispettare «per la loro

¹ Articoli 1 e 2, legge 24 dicembre 1957, n. 1254. Il tema della ripetenza degli anni scolastici diventerà rilevante di lì a poco, dando lo spunto

durata le fasi dello sviluppo dell'alunno e rend[eva] meglio possibile un insegnamento individualizzato in relazione alle capacità di ciascuno, così che in un periodo di tempo a più largo respiro ogni alunno pot[esse] giungere, maturando secondo le proprie possibilità, al comune traguardo»². Circa l'organizzazione della giornata scolastica, si invitavano gli insegnanti a organizzare il tempo scuola in modo che vi fosse giornalmente uno spazio «adeguato ed opportuno» per attività all'aperto, giochi ed esercizi utili «ai fini dell'educazione alla socialità», adatti anche a «sveltire ed a correggere i movimenti». Non dovevano mancare anche «canti e ritmi»³.

I primi anni Sessanta anche per l'Italia, come per parte del mondo occidentale, furono anni di opulenza e benessere, anni addirittura «miracolosi» (sul piano economico) per la penisola, dato che furono connotati da un tasso di crescita superiore al 6%. Una floridezza non priva di contraddizioni, accompagnata, per esempio, da un massiccio trasferimento dalla campagna alla città e dal Sud al Nord della penisola, dove maggiori erano le occasioni occupazionali e anche le possibilità di ricevere un'istruzione completa. Chi nasceva in un piccolo centro rurale, infatti, spesso non poteva disporre in loco di istituti secondari. Notevole fu lo sviluppo dei mezzi di comunicazione di massa: la radio, prima, e la tv, poi. Ma fu tutta l'industria culturale a subire una forte accelerazione, il mercato editoriale fiorì e con esso quello cinematografico, la spesa per il teatro e l'intrattenimento. Una data cardine nella storia dei *media* fu il 3 gennaio del 1954 quando presero il via ufficialmente le trasmissioni televisive, fruite inizialmente da spettatori riuniti nei locali pubblici. La diffusione di apparecchi fu molto rapida e presto nelle case degli italiani un posto centrale fu assegnato alla tv. Un elettrodomestico che si rivelò particolarmente efficace oltre che per trasmettere contenuti, per legittimare comportamenti. Le trasmissioni televisive della prima stagione del servizio pubblico sembrarono in grado di rompere la distinzione tra cultura

d'élite e cultura di massa, di veicolare l'uso della lingua italiana più incisivamente di quanto avesse fatto la scuola, di sollecitare il dibattito politico. La congiunzione tra aula scolastica e programma televisivo si ebbe con i corsi di istruzione popolare per il recupero degli adulti analfabeti promossi tra il 1960 e il 1968 dal maestro Antonio Manzi (1924-1997) nella fortunata trasmissione intitolata *Non è mai troppo tardi* (Farné 2011).

Tra le riforme più rilevanti del periodo vi fu la nascita della scuola media unica (legge n. 1859 del 31 dicembre 1962 *Istituzione e ordinamento della scuola media statale*) e in particolare i decreti attuativi emanati nel corso della quarta legislatura (1963 – 1968) (Scotto di Luzio 2007; Oliviero 2007; Gabusi 2010; Oliviero 2023) che realizzarono, a distanza di un quindicennio, il dettato costituzionale relativamente all'istruzione obbligatoria (art. 34). La media unica garantiva anche l'assolvimento dei principi indicati all'art. 3 della Carta, laddove creava posizioni di partenza uguali per tutti i giovani italiani. Com'ebbe a dire il ministro Luigi Gui

questa scuola deve diventare scuola di tutto il popolo italiano e questo è un fatto comune con la scuola elementare. Quindi uno spirito nuovo dovrà instaurarsi, il medesimo spirito che i maestri coltivano da decenni: quello di non liberarsi sbrigativamente degli alunni con la selezione, ma di portarsi dietro, se è possibile, tutti⁴.

Scuola di formazione e orientamento, quindi, portatrice di un cambiamento culturale, quello di considerare l'istruzione come il terreno dell'educazione democratica e della piena cittadinanza, non momento di vaglio e distinzione. Con questa riforma strutturale diminuì, infatti, la canalizzazione tipica della scuola italiana d'impianto gentiliano e avviò il processo di scolarizzazione di massa. Non mancavano, tuttavia, alcune criticità che è bene presentare perché, come vedremo, influiranno sulle proposte d'innovazione della didattica provenienti dal basso, cioè dai maestri, dalle famiglie e dagli alunni. Ci riferiamo innanzitutto all'istituzione (art. 11 della legge n. 1859) di due «classi di aggiornamento»: in prima, per «gli alunni bisognosi di particolari cure» e in terza, per quelli che «non abbiano conseguito la licenza di scuola media perché respinti» e alla creazione con l'art. 12 di «classi differenziali» per i «disadatti scolastici». Negli anni a seguire questi canali paralleli divennero il luogo privilegiato per separare i ragazzi «problematici» dai cosiddetti «normali» vanificando l'impianto inclusivo che si era voluto dare alla legge. Una seconda cri-

al celebre incipit di *Lettera a una professoressa*: «Cara signora, lei di me non ricorderà nemmeno il nome. Ne ha bocciati tanti», (Milani 1967, 9).

² D.P.R. (14 giugno 1955, n. 503). Nel dibattito parlamentare la democristiana Maria Badaloni, che propose la diversa articolazione dei cicli sottolineava che entro gli intervalli 6-8 anni, e 8-11, fosse più facile recuperare i periodi perduti per le malattie, le assenze involontarie, si consentiva il rispetto dei ritmi maturativi degli alunni e si riduceva fortemente la ripetenza. A dimostrazione dell'efficacia dei cicli Maria Badaloni affermò: «le recenti esperienze nel recupero dei ragazzi che non frequentavano la scuola a Napoli e quel che si è fatto a Roma con le classi di recupero dimostrano come una grossa percentuale di alunni, che sembravano perduti, possa essere nuovamente immessa nella scuola elementare». (*Discussione del disegno di legge: Introduzione dei cicli didattici nella scuola elementare* 1957, Commissione VI Istruzione e Belle Arti: 1282).

³ D.P.R. (14 giugno 1955, n. 503).

⁴ Si veda Gui, Luigi. 1974, *La scuola elementare scuola del popolo. Discorso tenuto dal ministro Gui*, VII Congresso dell'AIMC (Roma, 18-22 settembre 1962), riprodotto in (Gabusi 2023, 14-15).

ticità derivò dalla mancata realizzazione del doposcuola, un istituto previsto all'art.3 della legge del 1962, inteso come studio sussidiario e per libere attività complementari, non obbligatorio per almeno 10 ore settimanali. Sulla carta un supporto prezioso in quanto gratuito, in grado di intercettare i ragazzi in difficoltà e di rimettere i "Gianni" a pari con i "Pierini" di milaniana memoria. Aveva scritto il priore di Barbiana «Pierino non è nato di razza diversa. Lo è diventato per l'ambiente in cui vive *dopo la scuola*. Il doposcuola deve creare quell'ambiente anche per gli altri (ma d'una cultura diversa)» (Milani 1967, 85) e anche «il doposcuola è una soluzione più giusta. Il ragazzo ripete, ma non perde l'anno, non spende e voi gli siete accanto uniti nella colpa e nella pena» (Milani 1967, 84).

In realtà, come rivelerà lucidamente l'influente volume *Le vestali della classe media. Ricerca sociologica sugli insegnanti*, i docenti concepivano il doposcuola come «uno orfanatrofio pomeridiano per ragazzi abbandonati» (Barbagli e Dei 1969, 123–25).

Questi temi vennero ripresi a livello di scuola primaria, infatti con la legge n. 820 del 20 settembre 1971 dal titolo *Norme sull'ordinamento della scuola elementare e sulla immissione in ruolo degli insegnanti della scuola elementare e della scuola materna statale* all'art. 1 si affermava, per la prima volta, che la scuola elementare potesse avere delle "attività integrative" e "insegnamenti speciali", in grado di contribuire all'arricchimento della formazione dell'alunno e all'avvio della realizzazione di una forma di tempo pieno, inteso come ore aggiuntive a quelle costituenti il normale orario scolastico. Si trattava evidentemente di fare dialogare, in maniera collaborativa, tramite riunioni periodiche, gli insegnanti delle singole classi (titolari) e quelli delle attività integrative e gli insegnamenti speciali (Ciari 1973). Importante era il fatto che per «ogni venticinque ore settimanali destinate alle attività e agli insegnamenti speciali era istituito un posto di insegnante elementare di ruolo». A partire dall'anno scolastico 1971-72, il Ministro per la pubblica istruzione era autorizzato a definire, a inizio anno per ogni provincia, il numero dei posti necessari ed a stabilire direttive di orientamento per le attività. I risultati, nel breve periodo, furono assai limitati: solo l'1% delle scuole nell'a.a. 1972-73 promosse attività integrative (Susi 2012, 171).

Va ricordato che il 30 luglio del 1973, dopo una vertenza che aveva visto tutte le sigle sindacali proclamare uno sciopero a sostegno della lotta degli insegnanti, venne varata la legge n. 447 che delegò il governo a emanare una serie di norme sullo stato giuridico del personale oltre che sulla gestione collegiale della scuola al fine di dare alla stessa «caratteri di una comunità che interagi-

sce con la più vasta comunità sociale e civica»⁵. I decreti delegati che scaturirono da quella legge diedero maggiore autonomia alle istituzioni scolastiche consentendo ai singoli istituti di prendere decisioni relativamente all'organizzazione e programmazione e, parzialmente, all'uso delle risorse. In particolare, era dato rilievo a organismi gestionali come il *Consiglio d'interclasse*, il *Consiglio di Circolo e Giunta*, il *Collegio dei docenti* e infine il *Comitato per la valutazione del servizio degli insegnanti*. Occorre poi ricordare, a livello territoriale più ampio, la nascita dei *Distretti scolastici*, del *Consiglio scolastico provinciale* e la conferma di uno dei più antichi organismi burocratici del Ministero: il *Consiglio nazionale della Pubblica Istruzione*. Tra le innovazioni previste dai decreti delegati vi era la possibilità di indire assemblee da parte del personale ispettivo, direttivo, docente e non docente, dei genitori e perfino degli alunni delle scuole secondarie superiori.

Non meno rilevante l'aspetto della sperimentazione, che recepiva quanto alcuni gruppi di insegnanti avevano già messo in atto in forma di avanguardia come espressione della loro autonomia didattica. Previo parere del consiglio di circolo o istituto, dei consigli scolastici distrettuali, del consiglio nazionale della Pubblica Istruzione e degli istituti regionali di ricerca e sperimentazione si potevano anche modificare gli ordinamenti e le strutture esistenti.

La partecipazione democratica risultò evidente dal grande coinvolgimento anche elettorale delle diverse componenti interessate alla *governance* delle scuole. Per esempio, nella primavera del 1975 si svolsero le prime votazioni degli Organi collegiali, con l'adesione del 70% dei genitori, 87% degli studenti e addirittura 90% dei docenti (Susi 2012, 180).

UN'ESPERIENZA PILOTA. IL COMPLESSO ITER CHE PORTERÀ ALLA REALIZZAZIONE DEL TEMPO PIENO A GROPPELLO D'ADDA.

La protesta

La vicenda che andremo a raccontare, quella della sperimentazione⁶ del tempo pieno nel comune di Casano d'Adda, si colloca negli anni immediatamente successivi al 1968 e nei primi anni Settanta⁷. All'epoca, la

⁵ Si veda l'art. 5 della legge n. 447 del 30 luglio 1973.

⁶ Il termine "sperimentazione" ricalca le indicazioni contenute nella circolare n. 45 del 5 febbraio 1970 che incoraggiava forme di innovazioni nelle pratiche didattiche della scuola elementare. Si vedano (Agazzi 1970; Pasotti 1971; Vincenzi 1971).

⁷ La documentazione che accompagna lo studio di caso è stata messa a disposizione da Claudia Comotti, docente della scuola elementare di

cittadina, un comune situato sulla riva destra del fiume Adda, all'estrema periferia orientale della provincia di Milano confinante con la provincia di Bergamo, ebbe un vero boom demografico passando tra il 1961 e il 1981 da 10.988 abitanti a 15.318 in forza del fenomeno migratorio, specie di provenienza meridionale. La vicinanza con il capoluogo ambrosiano, ben collegato con strade e linea ferroviaria, la morfologia del territorio e la prossimità del fiume permisero fin dall'Otto e Novecento lo sviluppo di insediamenti industriali che modificarono la tradizione agricola che continuò ad occupare parte dei suoi abitanti specie nelle frazioni: Gropello d'Adda a nord in direzione di Vaprio e Trezzo d'Adda e Cascine San Pietro a sud-est verso Casirate d'Adda. È proprio in questi due piccoli borghi, distanti qualche chilometro dal centro di Cassano ed esclusi dalle grandi vie di comunicazione (strade provinciali e ferrovie), che si sviluppò l'esperienza pilota del tempo pieno nella scuola elementare.

Il caso in questione è in qualche misura esemplificativo dell'*habitat* che favorì la germinazione della sperimentazione di questo modello educativo e di una serie di dispositivi pedagogici che, come vedremo, favoriranno l'avvio della partecipazione alla vita scolastica di soggetti fino ad allora esclusi. Il tempo pieno era inteso come la naturale evoluzione di un diverso modo di concepire la scuola non più come istituzione "verticale", gerarchica e normativa, ma come comunità orizzontale, dialogante con la società civile in senso ampio. Quello della democratizzazione dell'istruzione era un cammino che venne recepito, a livello normativo, dal 1974, ma i decreti delegati altro non fecero che rispondere a fermenti che partivano "dal basso" e che agitavano avanguardie d'insegnanti, pronti a forzare regolamenti, a ingaggiare, come in questo caso, vere e proprie lotte, per l'affermazione del diritto all'alfabeto per tutti.

A partire dagli anni Settanta emerse, specie nelle frazioni di Gropello e Cascine S. Pietro, un generico scontento verso la cosa pubblica; inoltre, per quanto il consumismo avesse toccato anche le periferie, il fenomeno non aveva inciso in profondità nella mentalità contadina dei due agglomerati satelliti di Cassano.

Gropello dal 1976 al 2006. La maestra Comotti ha lavorato con Gioacchino Maviglia e ha conservato gran parte delle memorie materiali della sua esperienza didattica. Tale fondo, che è in attesa di una migliore collocazione, si trova a Treviglio e verrà qui indicato come Archivio Claudia Comotti Treviglio (ACCT). Parte dei materiali impiegati nella ricerca erano confluiti nella mostra evento nel centenario di Mario Lodi avente per titolo *Maestri. Mario, Gioacchino e gli altri. Didattica, innovazione, comunità e territorio*, aperta a Cassano d'Adda dal 12 al 26 novembre 2022. Trattandosi di incartamenti non inventariati e di varia natura (ciclostilati, opuscoli, documenti dattiloscritti, lavori di bambini, ecc.) verranno forniti in nota tutti i dati essenziali a una corretta individuazione della fonte (soggetto produttore, titolo, data).

Un primo documento che esprimeva questa inquietudine era la lettera del 14 febbraio 1970 nella quale la Gioventù Aclista chiedeva al Sindaco di Cassano d'Adda e all'assessore alla Pubblica Istruzione di risolvere l'annoso problema della mancanza di servizi (medico, farmacia, ufficio postale) a Gropello. In particolare, era segnalata la gravosa situazione della scuola elementare di quella frazione con aule malsane, servizi igienici inadeguati, assenza di refezione, palestra e biblioteca. Qualche mese più tardi il 30 dicembre si svolse la seconda assemblea popolare proprio sul tema dell'istruzione primaria. Nel documento, rivolto alla cittadinanza, si faceva presente che vi era già stato un momento di partecipazione pubblica in cui erano stati messi sul tavolo tutti i problemi educativi della frazione coinvolgendo patronato scolastico, Direttore didattico, Comune di Cassano. In quel caso l'assessore non aveva manifestato una chiara linea politica: si era limitata alla richiesta di un servizio di trasporto degli alunni, che comprendesse oltre allo scuolabus, anche personale di servizio in grado di fare salire e scendere i bambini dai mezzi in sicurezza.

Il gennaio del 1971 si aprì con una settimana di fortissime rivendicazioni e proteste da parte dei genitori della frazione di Gropello allarmati perché il giorno 7 quattro sezioni di doposcuola furono soppresse da parte del patronato che le aveva in carico, per motivi finanziari. Come apprendiamo da un volantino distribuito ai pendolari, la sera seguente venne fissata un'assemblea popolare. Il ciclostilato affermava «se vogliamo che la nostra azione sia efficace, dobbiamo essere tutti presenti e specialmente i genitori» («Volantino ai pendolari» 1971)⁸. Era un invito alla mobilitazione anche perché, per ordine del Provveditore agli studi di Milano, l'ispettore scolastico avrebbe incontrato i rappresentanti del patronato per discutere il problema. In un successivo ciclostilato, datato 9 gennaio 1971, si riferiva l'esito di una "riunione segreta" con Sindaco, Direttore didattico e Ufficiale sanitario. Secondo il verbale dattiloscritto l'ispettrice milanese aveva espresso la sua contrarietà al fatto che alla scuola elementare di Gropello, dove si era recata in visita, si facesse uso di servizi igienici ricavati da una stalla con pollaio. Invitava i bambini a non servirsene e in caso di bisogno a rivolgersi (accompagnati dalla maestra) a quelli della scuola distante circa cento metri dall'edificio.

Nel corso della riunione il sindaco si impegnava a fornire un assistente per lo scuolabus, a ottimizzare i collegamenti con la frazione, a migliorare lo stabile scolastico. Il comune prometteva un rinnovato impegno per il finanziamento del doposcuola («Cronaca dell'incontro

⁸ In ACCT.

9-1-1971» 1971)⁹. Dal canto suo il patronato aveva chiesto che i genitori versassero una quota di 2.500 lire, poi ridotte a 2.000 come «contributi volontari per garantire la prosecuzione del servizio scolastico pomeridiano». L'assemblea popolare rifiutò nettamente di finanziare di propria tasca un servizio che voleva garantito. Come segno di protesta i genitori promettevano che i figli avrebbero continuato a presentarsi al doposcuola, sebbene questo non fosse più disponibile.

La rimostranza sollevò l'attenzione della stampa nazionale. Il quotidiano "Avvenire" il 10 gennaio segnalava che lo Stato e la provincia erano entrambi renitenti nel garantire il diritto all'istruzione dei bambini. Il primo versava un contributo insufficiente, come del tutto carente l'apporto dell'amministrazione provinciale che non aveva mai corrisposto la sua quota stimata in 700.000 lire annue. Il comitato, che si era riunito proprio la notte di San Silvestro, auspicava il mantenimento del doposcuola, frequentato da ben 107 alunni su 137, come passo propedeutico alla nascita del tempo pieno. Erano persino state stampate delle azioni del valore di 500 lire per l'autogestione del doposcuola (*Avvenire* 1971a).

Nel frattempo, a Gropello si intraprese una vera e propria occupazione. L'azione dimostrativa durò più giorni e consisteva nella presenza di genitori nell'aula nelle ore in cui si sarebbe dovuto svolgere il doposcuola. La protesta vide la partecipazione di gran parte della popolazione oltre a due delle sei insegnanti (quattro erano già state licenziate). Il movimento coinvolgeva anche tre studenti universitari che vollero fornire a titolo gratuito il loro supporto in vece delle maestre costrette ad abbandonare il campo. Era anche intervenuto il pretore con l'invito di sgomberare la scuola appellandosi alla legge, dato che gli universitari non erano abilitati all'insegnamento (*Avvenire* 1971b).

Un articolo comparso su "il Giorno" e un altro ancora su "Avvenire" del 14 gennaio 1971 davano conto, con tanto di immagini, dell'occupazione della scuola di Gropello (*Il Giorno* 1971) e dello sgombero dei locali della scuola di Gropello da parte delle forze dell'ordine (*Avvenire* 1971c).

Una protesta così corale con la partecipazione di tanti genitori non poteva non suscitare l'attenzione del periodico "Noi donne" particolarmente sensibile alle attività, alle conquiste, ai pensieri e ai movimenti delle donne. Un lungo articolo apparso sul numero di gennaio 1971 riferiva di un'inchiesta condotta da un gruppo di studenti che aveva mostrato come nella località milanese un numero consistente di bambini non raggiungeva la quinta elementare. L'autore faceva notare che

la frazione di Gropello [...] non è un'isola in mezza alla luna: non molto distante dal capoluogo lombardo, Milano, e tuttavia è in una situazione di abbandono quasi totale: mancano i servizi fondamentali, i trasporti sono quasi inesistenti, le abitazioni, tutte di proprietà di un anziano possidente, sono vecchie, umide, malsane. [...] Oltre all'alta percentuale di evasione dall'obbligo scolastico, la scuola elementare a Gropello ha molte lacune, non ultima quella del doposcuola. Il patronato scolastico si rifiuta di organizzarlo: troppe difficoltà per fare a questi bambini anche la scuola a tempo pieno (Rodriguez 1971, 12)¹⁰.

Da qui la protesta delle donne e l'occupazione della scuola. Esse avevano compreso che

il nodo della scuola era il nocciolo della sopravvivenza di tutta la frazione perché legato al problema del mancato funzionamento della scuola a tempo pieno c'è il blocco dello sviluppo edilizio a sua volta congiunto indissolubilmente al problema dei posti di lavoro (Rodriguez 1971, 12).

Gropello, come altri piccoli centri viveva sulla sua pelle i problemi legati alla trasformazione economica e alla perdita d'identità, da paese povero e agricolo era passato a un ancora incompiuto sviluppo industriale. La lotta per la scuola animò la frazione che con manifesti, altoparlanti, slogan, praticò forme di protesta simili a quelle messe in atto nelle metropoli. A capo del movimento le mamme che, come scriveva con entusiasmo il redattore di "Noi donne",

Stavano lì con la certezza di combattere una lotta giusta, pronte a intervenire nelle discussioni che le coinvolgessero, prima che come madri come appartenenti a una comunità sociale, usando tutte le armi in loro possesso: la presenza rumorosa o silenziosa, l'ironia bruciante, la risposta secca e decisa e, come ultima, la minaccia dell'arma segreta: l'intervento dei mariti (Rodriguez 1971, 13).

Il direttore didattico dal canto suo aveva cercato di porre rimedio ai disordini e di impedire la manifestazione. Aveva fatto scrivere alla lavagna l'avviso «Questa mattina alle ore 8:20 la nostra scuola elementare di Gropello è stata occupata da elementi estranei». Ma una madre aveva corretto la parola "estranei" con il termine "interessati". In questo modo scriveva il giornale: «Si afferma che una scuola è un fatto sociale e deve coinvolgere non solo i genitori, ma tutti gli 'interessati' a un reale sviluppo democratico»¹¹.

¹⁰ Occorre notare che l'amministrazione comunale era di centro-sinistra. Il costo stimato per normalizzare la situazione scolastica era di circa un milione e quattrocentomila lire, su un bilancio complessivo di 300 milioni.

¹¹ Il 13 gennaio 1971 il direttore didattico aveva comunicato alle famiglie degli alunni di Gropello l'occupazione dell'edificio «da parte di

⁹ In ACCT.



Figura 1. Occupazione della scuola manifestazione del 16 gennaio 1971, riproduzione esposta alla mostra: Maestri. Mario, Gioacchino e gli altri (Cassano d'Adda, 12-26 novembre 2022).

Le manifestazioni si protrassero fino ai primi di febbraio. Esistono attestazioni documentarie del vivace movimento assembleare a sostegno della lotta, per esempio il 29 aprile del 1971 il nascente *Comitato scuola Gropello d'Adda* aveva invitato a intervenire il noto maestro e scrittore Mario Lodi. Nel volantino d'invito a partecipare leggiamo:

Cittadini, la lotta che abbiamo sostenuto nei mesi scorsi per il doposcuola ci ha fatto capire che non basta avere più ore di scuola. È necessario che i genitori e tutti i cittadini entrino direttamente nella scuola, discutano i conte-

persone estranee alla scuola», non avendo modo di controllare la situazione il dirigente declinava «ogni responsabilità rispetto all'incolumità degli alunni e delle cose durante lo svolgimento delle attività scolastica antimeridiana e parascolastica meridiana»; in pratica chiudeva la scuola e chiedeva poi lo sgombero da parte dei Carabinieri.

nuti, i metodi e decidano come educare i loro figli (Comitato scuola Gropello d'Adda 1971a)¹².

Come si vede la protesta aveva assunto una forma più compiuta, dato che la richiesta non era semplicemente di ripristinare un servizio scolastico ma ripensare le fondamenta dell'educazione: i contenuti e i metodi. Ancora più fermo, e ideologicamente connotato, il comunicato del maggio del 1971. Gli estensori lamentavano l'assenza delle autorità nella lotta per la difesa dell'istruzione nel comune di Cassano d'Adda. «Voi», scrivevano i genitori,

all'ombra di termini come democrazia e giustizia, esercitate un potere autoritario. Basta poco per smascherare:

¹² In ACCT.



Figura 1 Bambini di Gropello partecipano alla protesta contro la chiusura del doposcuola (Rodriguez 1971, 12).

cercare di realizzare i valori di cui vi riempite la bocca nei discorsi ufficiali. Vi abbiamo chiesto un doposcuola che ci veniva assicurato dalle vostre leggi e ci avete risposto trascinando alcuni di noi di fronte al giudice. Ci siamo fatti il doposcuola come l'abbiamo voluto e come abbiamo potuto e ci avete completamente ignorate non ci avete autorizzato ad usare la scuola, ma a bontà vostra, non avete mandato i carabinieri a sbatterci fuori. [...] Il fascismo vi ha creato e vi ha fornito gli strumenti per esercitare il potere [...] noi abbiamo in riserva la pazienza che ci avete instillato giorno dopo giorno nella scuola, nella fabbrica, negli uffici e perfino nelle nostre case, ma anche la nostra pazienza ha un limite siamo; stati presi in giro per anni ed abbiamo subito senza protestare vediamo se è giunto il momento di dire basta (Comitato scuola Gropello d'Adda 1971b, 1).¹³

Le richieste del comitato erano quattro: la nascita della scuola materna statale, istituita dall'ottobre del 1968, ma assente a Gropello; la nascita della scuola a tempo pieno, il trasporto assistito degli alunni, il miglioramento dell'edilizia scolastica. Il volantino si chiudeva con la seguente frase:

come vedete vi chiediamo solo ciò che avreste dovuto darci già da tempo: fa parte del vostro mestiere e vi paghiamo per questo. Inviando copia della presente anche al magistrato perché vi persegua se non interverrete ad applicare le leggi. Speriamo che non sia uno di voi! (Comitato scuola Gropello d'Adda 1971b, 4)¹⁴.

La proposta

La sperimentazione del tempo pieno si ebbe a Cassano nelle frazioni di Cascine San Pietro e Gropello nei primi anni Settanta¹⁵. Ne era tra i fondatori Gioacchino Maviglia (1936-2023) maestro alla scuola elementare di Vaprio d'Adda dal 1962 al 1969 e quindi a quella di Gropello dal 1969 al 1996. Per lui, uomo del sud, di

¹⁴ In ACCT.

¹⁵ Nel 1974 le classi coinvolte erano rispettivamente la prima, la seconda, due terze, la quarta e la quinta a Gropello e tutte le classi dalla prima alla quinta a Cascine San Pietro, per un totale di 22 insegnanti, la metà titolari di classe, gli altri da nominare per coprire le otto ore giornaliere. Si chiedeva anche l'aggiunta di un insegnante per plesso per inserire e recuperare i "bambini svantaggiati". Si veda (Insegnanti di Cascine San Pietro e Cassano d'Adda 1974, 12) in ACCT.

¹³ In ACCT.

origini calabresi (aveva iniziato la carriera come capostazione per poi convertirsi alla professione docente dopo essersi trasferito in Lombardia), l'approdo all'insegnamento avvenne attraverso l'incontro decisivo, nel 1964, con Mario Lodi, conosciuto in un corso di aggiornamento del Movimento di cooperazione educativa (Mce). L'Mce, attivo fin dagli anni Cinquanta, stava attraversando, proprio durante la contestazione studentesca un momento molto travagliato, fino al verificarsi di un vero e proprio scontro, e una rottura, tra coloro che ritenevano fondamentale tenere al riparo il movimento da ogni connotazione ideologica (prevalentemente i "vecchi" esponenti del freinetismo italiano) e i maestri e le maestre che invece ritenevano essenziale impegnarsi «decisamente su temi che andavano oltre la pratica metodologica ed investivano un piano di trasformazioni politiche» (Martignone 2018, 76; Fossati 2018; Rizzi 1999).

Una caratteristica peculiare di quella stagione fu che i seguaci di Freinet in Italia perseguirono l'esperienza del tempo pieno come un'iniziativa particolarmente produttiva per i suoi risvolti sociali e innovativi sul terreno dell'organizzazione della didattica e del ripensamento complessivo del modo di intendere l'istruzione elementare (Bandini 2013). Il tempo pieno italiano, a differenza dell'uso "ortodosso" delle tecniche di Freinet, comporta una pluralità docente e una collegialità che andava oltre il confine dell'aula scolastica, superando anche la settorialità delle diverse discipline e gli steccati tra i diversi ordini di studio. La classe diventava una comunità/laboratorio e l'intero plesso scolastico si definiva come spazio e occasione di attività e ricerca.

Non solo, l'esperienza del tempo pieno offriva straordinari spunti d'innovazione nella didattica e appariva come punto d'incontro tra scuola e territorio, tra gruppo docente e problemi sociali e culturali dell'ambiente in cui il bambino era inserito. La forza propulsiva di questo modello organizzativo incoraggiava un atteggiamento diverso nei confronti dei soggetti variamente coinvolti nell'educazione. La società diventava comunità educante, co-educante e in qualche misura responsabile dell'istruzione primaria. Questo tipo di esperienza, come vedremo, offrì le basi e costituì un prototipo per una gestione partecipata e democratica della scuola. Anticipò cioè le conquiste sul piano politico dei decreti delegati del 1974 e della legge 517 del 1977 che, tra le altre cose, sostituì, nella valutazione, i voti decimali con i giudizi e abolì le classi differenziali.

Il progetto di sperimentazione steso nell'aprile del 1974 dagli insegnanti delle scuole dei plessi scolastici di Gropello e di Cascine San Pietro è costituito da un documento dattiloscritto di tredici pagine che illustrava efficacemente l'impianto di questa nuova modalità di gesti-

re la scuola. Si partiva da una precisa analisi del contesto ambientale e si ricordava la sfiducia che serpeggiava tra gli abitanti verso l'amministrazione della cosa pubblica.

L'ambiente

Le due frazioni avevano dei tratti in comune, connessi alla loro vocazione agricola, con i relativi vantaggi e svantaggi. Tra i primi, la disponibilità per i bambini di utilizzare ampi spazi non strutturati come i prati, le strade, i cortili e gli spiazzi (Insegnanti di Cascine San Pietro e Cassano d'Adda 1974, 2)¹⁶. La socialità dei bambini era in qualche misura facilitata dal fatto che vi fossero meno controlli da parte degli adulti. Una condizione sfavorevole era invece costituita da un certo isolamento dal centro del paese seppure fosse a pochi chilometri di distanza dalle frazioni in questione.

I proponenti indicavano introduttivamente le finalità della sperimentazione:

favorire la socializzazione attraverso momenti strutturati di vita comune; assicurare ai bambini una maggiore culturalizzazione [sic] [...]; garantire a tutti i bambini la possibilità di esperienze molteplici e varie [...]; stimolare le capacità di concettualizzazione e di astrazione [...]; offrire molteplici possibilità di espressione [...]; superare le difficoltà strumentali dei singoli alunni attraverso l'adeguamento dei curricula alle loro reali capacità; realizzare la formazione integrale della personalità attraverso il lavoro di équipe (sia per gli insegnanti che per gli alunni), la collaborazione con le famiglie e l'équipe medico-psicopedagogica, il rapporto costante con l'ambiente in tutte le sue manifestazioni (Insegnanti di Cascine San Pietro e Cassano d'Adda 1974, 3)¹⁷.

Parlare di ambiente, nella prospettiva dei proponenti il tempo pieno, significava riflettere sui problemi del bambino in relazione a se stesso, al suo corpo, alle sensazioni, al rapporto con compagni e i genitori. Le lezioni aiutavano a ragionare sulla realtà più prossima agli alunni, per esempio sulle condizioni socioeconomiche e culturali delle loro famiglie, sul contesto sociale e in genere sui problemi di attualità recepiti dai mass media.

La metodologia di lavoro prevedeva quattro fasi: presa di coscienza dei problemi del bambino o dell'ambiente in senso lato, la formulazione di ipotesi e la raccolta di dati, la pubblicazione dei risultati d'indagine e delle fasi di lavoro coinvolgendo tutte le componenti sociali, «primi fra tutti i genitori» (Insegnanti di Cascine San Pietro e Cassano d'Adda 1974, 5)¹⁸. Infine, con

¹⁶ In ACCT.

¹⁷ In ACCT.

¹⁸ In ACCT.

una certa dose di ottimismo, si suggeriva la «ricerca delle possibilità concrete di intervento nell'ambiente, a vari livelli, per la soluzione dei problemi» (Insegnanti di Cascine San Pietro e Cassano d'Adda 1974, 5)¹⁹.

Libro di testo

L'aderenza ai bisogni del territorio comportava una presa di distanza dal libro di testo classicamente inteso (sussidiario o testo unico in uso nella classe) perché chiaramente questo non rispecchiava le esigenze dell'ambiente di crescita dei bambini: esso era visto come «un insieme di nozioni, più o meno graduate, che ignora la metodologia della ricerca alla quale intendiamo ispirarci» (Insegnanti di Cascine San Pietro e Cassano d'Adda 1974, 5)²⁰. Ai libri di testo sembrava essere preferita proprio la lettura diretta dell'ambiente e le ricerche sul campo oltre all'impiego di strumenti tecnologici allora all'avanguardia come la macchina fotografica, la cinepresa, il microscopio, il proiettore, l'episcopio e infine la ricerca attraverso materiale grafico fornito da libri, giornali, riproduzioni oltre a materiale audiovisivo.

Una prima conseguenza di questo nuovo modo di intendere la didattica era il radicale cambiamento del sistema di giudizio, pensato non più come uno «strumento di valutazione fiscale e [...] di discriminazione», ma di accertamento di quanto i bambini fanno. Ciò avveniva attraverso la discussione collettiva di tutti i problemi dei bambini, la raccolta di informazioni analitiche ed oggettive e infine la ricostruzione della storia di ogni singolo alunno da più punti di vista, quello del bambino stesso, dei genitori e dell'équipe medico-psico-pedagogica. Non sarebbe mancata la verifica dei risultati raggiunti sia dal punto di vista strumentale che da quello dei contenuti, anche con osservazioni oggettive di ogni singolo alunno.

La giornata scolastica

Certamente il progetto di tempo pieno comportava una diversa organizzazione della giornata del bambino; l'idea di fondo era quella di esaurire nelle ore di attività tutto il suo impegno scolastico, cioè di non assegna-

re compiti a casa, e di assicurare a tutti di sviluppare le proprie capacità personali offrendo la «possibilità di realizzare un'esperienza completa di vita comunitaria autogestita» (Insegnanti di Cascine San Pietro e Cassano d'Adda 1974, 8)²¹. Quello che era il nucleo fondamentale della scuola tradizionale, cioè l'aula scolastica con un maestro singolo, sarebbe stato sostituito, per cerchi concentrici, da momenti di lavoro per singole classi, per gruppi di interesse orizzontali, cioè costituiti da allievi della stessa età, o verticali, di classi diverse, per la socializzazione dei risultati delle diverse esperienze e per determinate attività. Oppure occasioni di lavoro comuni all'intero plesso e perfino scambio tra plessi.

La refezione

Grande valore educativo era attribuito al tempo della refezione scolastica che avrebbe visto coinvolti i bambini nell'organizzazione logistica del servizio, ma anche nella discussione del menù, in rapporto anche al personale della cucina, nell'incontro con esperti e nel costante dialogo con le abitudini nutritive familiari.

Il ruolo dei genitori

Nel progetto sperimentale di tempo pieno del 1974 era già previsto l'ingresso dei genitori, in una fase in cui nelle scuole elementari ordinarie non si era ancora normato il loro coinvolgimento. Scrivevano gli insegnanti di Gropello e Cascine San Pietro:

riteniamo che i genitori non debbano essere solo consentienti nella realizzazione della scuola a tempo pieno. Anch'essi debbono diventare protagonisti, in qualche misura responsabili, insieme a noi e ai ragazzi nelle nostre classi ci sono già buoni rapporti di collaborazione noi vorremmo che questa collaborazione fosse più incisiva per coinvolgere i genitori direttamente nel processo educativo (Insegnanti di Cascine San Pietro e Cassano d'Adda 1974, 10).

I papà e le mamme erano ritenuti elementi preziosi sia nella fase di approvazione del progetto sia nell'elaborazione dei programmi, specie per ciò che atteneva al rapporto con l'ambiente e le attività di ricerca. Ai genitori era addirittura attribuita la responsabilità di tenere lezioni specifiche, in compresenza con il maestro di classe. In generale i proponenti la sperimentazione del tempo pieno volevano rendere coscienti i genitori dei metodi educativi utilizzati a scuola e aprire occasioni di confronto con le abitudini familiari non per «stabilire un ordine di prio-

¹⁹ In ACCT.

²⁰ In ACCT. È opportuno ricordare che la contestazione ai libri di testo adottati nelle scuole era allora molto in voga: si consideri ad esempio il supplemento n. 5 del maggio 1970 della rivista d'orientamento comunista "Riforma della scuola" nel quale venne integralmente pubblicato lo *Stupidario* preparato da un gruppo di maestri elementari genovesi, guidati da Giorgio Bini, contenente inesattezze e imprecisioni. Sugli errori e le forzature ideologiche dei libri di lettura e sussidiari si veda anche il volume *I pampini bugiardi* di Marisa Bonazzi e Umberto Eco (Bonazzi e Eco 1972).

²¹ In ACCT.

rità, ma per cogliere gli elementi comuni» (Insegnanti di Cascine San Pietro e Cassano d'Adda 1974, 10)²².

Veniva precisato che il gruppo degli insegnanti del tempo pieno si sarebbe organizzato come vero e proprio "collettivo di lavoro" al fine di elaborare programmi e pianificare le attività e le discussioni attorno ad esse. La figura del coordinatore, che pure era prevista, non sminuiva le altre componenti del team docente. Va ricordato che nel modello a tempo pieno accanto all'insegnante titolare sarebbe stato nominato un secondo docente per il completamento dell'orario comprendente lezioni, refezioni e tutte le attività da svolgere nelle otto ore della giornata scolastica.

Era un segno di apertura al territorio il fatto che si chiedesse almeno per un giorno la settimana la presenza dell'équipe psico-pedagogica, oltre che il coinvolgimento del personale non insegnante che operava nella scuola.

Quanto alla gestione del tempo scuola, il calendario settimanale prevedeva 6 giorni di attività e il riposo il sabato e la domenica. La giornata prefestiva poteva essere impegnata dai bambini per vivere serenamente del tempo in famiglia e per gli insegnanti per le attività di autoaggiornamento.

Il progetto di sperimentazione presumeva l'approvazione non solo da parte del Ministero della Pubblica Istruzione ma anche del comune di Cassano d'Adda, al fine di garantire i servizi necessari per renderlo esecutivo. Va aggiunto che, sul piano dei costi, si stimava la spesa di 200.000 lire per ogni classe oltre a 1.000.000 complessivamente per l'adeguamento dei sussidi e delle attrezzature.

Il metodo

Uno strumento essenziale per valutare, sul piano storico, l'esperienza del tempo pieno di Gropello e la sua evoluzione è quello di studiare l'*Organizzazione e Piani di lavoro* che venivano prodotti all'inizio di ogni anno scolastico. Questi documenti, che divennero nel corso degli anni comuni alle classi del plesso coinvolte, venivano distribuiti a tutti i genitori, perché divenissero «una possibilità concreta di informazione, di conoscenza, di dibattito e mezzo di verifica del lavoro che si svolge a scuola» (Scuola a tempo pieno di Gropello 1978)²³. Nell'anno scolastico successivo, qui preso ad esempio, c'erano a Gropello quattro classi a tempo pieno su sei. I bambini che frequentavano il primo modello scolastico erano 74, la metà dei quali (54%) usufruivano del servizio mensa.

La metodologia di riferimento era quella della ricerca tesa a far fare agli alunni esperienze in diversi campi, in modo da costruire l'abitudine ad allargare e arricchire le conoscenze personali. L'approccio per scoperta, più dell'apprendimento di semplici nozioni, portava i bambini «a capire sempre meglio la realtà che li circonda come conseguenza degli interventi che si fanno su di essa». Si trattava di mettere in discussione la lezione tradizionale, quella con il sussidiario unico per tutti gli alunni come unico punto di riferimento perché questa non teneva conto «della realtà concreta in cui vivono i bambini di Gropello e delle loro caratteristiche personali» (Scuola a tempo pieno di Gropello 1978, 6)²⁴.

C'era l'eco, in queste considerazioni, di un testo come quello di Francesco De Bartolomeis dall'eloquente titolo *La ricerca come antipedagogia*, uscito nel 1969, e in generale delle pubblicazioni di Mario Lodi (De Bartolomeis 1969; Lodi 1970; 1972; 1973) con il quale Gioacchino Maviglia, il maestro culturalmente più esperto e attrezzato di Gropello, aveva una consuetudine di aggiornamento. Il lavoro di ricerca presupponeva «osservare le cose ed essere interessati a scoprire come sono fatte» (Scuola a tempo pieno di Gropello 1978, 7)²⁵, riflettere sui fenomeni, collegare i dati raccolti con l'esperienza diretta e le informazioni ricavate da documenti.

Come si può facilmente comprendere questa impostazione di lavoro non prevedeva la suddivisione rigida in materie neppure per le classi del secondo ciclo come suggerito viceversa dai programmi ministeriali, si seguivano piuttosto "filoni di ricerca". Ogni argomento di studio veniva infatti analizzato in una prospettiva interdisciplinare. Per rassicurare i genitori dallo sconcerto che un'organizzazione di questo tipo poteva provocare, gli insegnanti del tempo pieno chiarivano che leggere e scrivere e fare di conto, cioè gli apprendimenti strumentali, sarebbero stati garantiti, ma secondo due criteri comuni a tutte le classi: «1-esemplificazioni, spiegazioni ed esercitazioni collettive quando si presentano nuovi concetti [...] 2- Esercitazioni individuali per il superamento di difficoltà particolari» (Scuola a tempo pieno di Gropello 1978, 8)²⁶. In pratica, per rispondere alle esigenze di alunni particolari, per esempio i portatori di handicap, ma il discorso in realtà valeva per tutte le classi «le esercitazioni saranno graduate e differenziate in modo da rispettare il ritmo personale di apprendimento di ogni singolo alunno»²⁷.

²⁴ In ACCT.

²⁵ In ACCT.

²⁶ In ACCT.

²⁷ Si potrebbero valutare queste considerazioni alla luce della *Relazione conclusiva della commissione Falcucci concernente i problemi scolastici degli alunni handicappati* del 1975 laddove si affermava: «Il superamento di qualsiasi forma di emarginazione degli handicappati passa attra-

²² In ACCT.

²³ In ACCT.

Le attività in interclasse o aggiuntive erano estremamente varie: si andava dalla cucina al bricolage (falegnameria, lavoro con la creta, tessitura, uso del materiale di recupero). Era previsto anche il teatro con le ombre. Specifiche per alcune classi erano la pittura e la fotografia (Scuola a tempo pieno di Gropello 1979a, 2-3)²⁸.

Le attività di ricerca

Le attività di ricerca erano particolarmente interessanti: esse danno perfettamente il senso di come la scuola sperimentale degli anni Settanta sapesse aprirsi alle istanze del territorio. Nello specifico, a Gropello, il tema che faceva da “sfondo integratore” era *La scoperta di se stessi* articolato in *La scoperta del corpo* e *La ricostruzione della propria storia*. In classe seconda, il rapporto con il territorio sarebbe stato garantito dallo studio degli *animali*, delle *piante* e infine dell'*uomo*. Nel secondo ciclo si sarebbe proseguita un'indagine sull'ambiente di vita dei bambini con approfondimenti su temi come *la famiglia*, *la scuola*, *il tempo libero*, *l'organizzazione civile e la salute*.

Per l'apprendimento linguistico si sarebbe fatto grande uso della lettura di semplici libri, da raccontare ai compagni o in alcuni casi da costruire. Per la matematica un posto di rilievo era assegnato all'insiemistica e alle schede e ai libretti di completamento messi a punto dal Movimento di cooperazione educativa.

Va fatto notare che per la prima volta, sulla base di quanto concesso dalla legge 517 del 1977, la scuola di Gropello avrebbe adottato la scelta alternativa al libro di testo; questo costituiva un atto molto rilevante²⁹. La scuola elementare si sarebbe cioè svincolata dal comune libro di lettura, cioè dallo strumento che insieme alla lavagna aveva costituito il dispositivo per eccellenza della didattica simultanea per costituire una vera e propria biblioteca di classe fatta di vari testi. Non solo, sarebbe-

verso un nuovo modo di concepire e di attuare la scuola, così da poter veramente accogliere ogni bambino ed ogni adolescente per favorirne lo sviluppo personale, precisando peraltro che la frequenza di scuole comuni da parte di bambini handicappati non implica il raggiungimento di mete culturali minime comuni. Lo stesso criterio di valutazione dell'esito scolastico, deve perciò fare riferimento al grado di maturazione raggiunto dall'alunno sia globalmente sia a livello degli apprendimenti realizzati, superando il concetto rigido del voto o della pagella» (Documento Falcucci 1975, collegato a CM 227 dell'8 agosto 1975, 1975).

²⁸ In ACCT.

²⁹ Quanto alla soppressione delle classi differenziali, anch'essa presente nella legge del 1977, sappiamo che era costume del tempo pieno integrare i soggetti con qualsiasi grado di difficoltà e disabilità confezionando una proposta didattica quasi sartoriale con tempi, strumenti e testi perfettamente calati sulla disabilità e soprattutto le potenzialità dei bambini.

ro stati introdotti, oltre a volumi tradizionali, giornali e riviste.

La sperimentazione delle schede di valutazione 1979-80

C'è un ultimo tassello che permette di considerare l'esperienza pilota di Gropello come propedeutica ad una trasformazione partecipativa della scuola secondo la logica indicata nei decreti delegati del 1974. Con un documento di ben quarantasei pagine gli insegnanti chiesero alle autorità (collegio dei docenti, consiglio di circolo e Ministero della pubblica istruzione) a partire dall'anno scolastico 1979-80 l'autorizzazione a utilizzare, in sostituzione della scheda di valutazione ministeriale, un articolato questionario.

Il dossier, alternativo alla pagella, sarebbe stato compilato e portato a conoscenza dei genitori di ciascun alunno/a secondo diversi intervalli temporali. Il “pacchetto” di valutazioni comprendeva una prima parte intitolata *Il bambino in famiglia* la cui redazione spettava a genitori e agli insegnanti al primo contatto del bambino con la scuola (Scuola a tempo pieno di Gropello 1979b, 8-18)³⁰. Questa sezione era articolata in *La famiglia del bambino* con dati anagrafici relativi non solo ai genitori, ma anche agli spazi abitati, alla lingua in uso in casa, allo sviluppo e alle condizioni di salute nei primi sei anni. A seguire una parte sugli *Stimoli culturali* occasioni di viaggio, intrattenimento (cinema, teatro, tv, letture). Si passava quindi ai *Rapporti con i genitori* con domande sull'autonomia del bambino, sui giochi, sulle mancanze e punizioni. Nel capitolo dedicato a *Abitudini e reazioni* si indagava sul sonno, preferenze nei cibi, paure.

La seconda parte, *Riservata ai genitori*, andava nella direzione di valutare quanto i papà e le mamme conoscessero dei programmi di studio a scuola, in particolare si indagava se vi fosse consapevolezza della ricca offerta formativa nell'ambito non solo delle attività di classe ma di interclasse comprese i laboratori di bricolage, cucina, fotografia, pittura; quindi si chiedeva un giudizio circa l'organizzazione della scuola (Scuola a tempo pieno di Gropello 1979b, 18-22)³¹. In conclusione, si interrogavano i genitori relativamente allo stesso strumento della valutazione adottato e sulle difficoltà riscontrate dalla figlio/a nel lavoro scolastico. La scheda, che registrava anche la soddisfazione del bambino, era anche un'occasione per rivolgere un invito a partecipare alle attività della scuola eventualmente per «portare la propria espe-

³⁰ In ACCT.

³¹ In ACCT.

rienza e capacità» (Scuola a tempo pieno di Gropello 1979b, 22)³².

La terza e ultima parte si intitolava *Io e la scuola* ed era costituita da un interessante questionario di autovalutazione dove l'alunno/a si descriveva in questi termini (Scuola a tempo pieno di Gropello 1979b, 23-34)³³: *Come sono...* «sono capriccioso (sì) (no)», «allegro», «malinconico» ecc.; «ho paura di ... (tante cose) (poche cose) (niente)»; *Io e i miei compagni di classe* «vado d'accordo (con tutti) (con pochi) (con nessuno)», «nel lavoro scolastico credo di essere (più bravo degli altri) (meno bravo degli altri) (bravo come gli altri)»...; in *Io e gli altri bambini della scuola* il cerchio di valutazione si estendeva al di fuori del perimetro dell'aula. Non mancava un giudizio sui singoli docenti, nella parte intitolata: *Io e gli insegnanti della mia classe*. In questo caso l'ordine delle domande era il seguente: l'insegnante «(nome e cognome) per me è come (un amico) (un estraneo)», «sa fare (tante cose) (poche cose)», «sbaglia (spesso) (qualche volta) (mai)», «è ingiusto nei miei confronti (spesso) (qualche volta) (mai)»...; l'autovalutazione del personale si estendeva poi agli *altri insegnanti della scuola* e alle *altre persone che lavorano nella scuola (bidella e cuoca)* dando l'impressione che il bambino si trovasse all'interno di una vera comunità educativa comprendente varie figure adulte sulle quali era chiamato a esprimere un giudizio. L'autovalutazione comprendeva anche una riflessione sulla relazione del bambino con le attività ludiche (*Io e il gioco*), quelle propriamente scolastiche (*Io e il lavoro scolastico*) e in generale la cura dell'ambiente (*Io e le cose*).

Più agili erano le *Schede dell'attività di classe e inter-classe* compilate trimestralmente, quelle *dell'attività di ricerca* redatte alla fine del lavoro programmato, in genere semestralmente. In questa parte conclusiva gli insegnanti avrebbero assunto un ruolo centrale valutando concetti, abilità, strumenti e materiali, grado di partecipazione (buono, discreto, scarso). Non c'erano giudizi di valore se non quelli espressi a completamento dell'autovalutazione. In pratica l'apprendimento del bambino derivava dall'incontro tra la riflessione personale sugli argomenti studiati da parte degli alunni, che potevano essere valutati come interessanti, facili, difficili, e quelli dei docenti sinteticamente riassunti in A=obiettivi acquisiti, N=non acquisiti, I=incerto.

La gestione dell'orario

In un modello a tempo pieno che voleva integrare quanto più possibile attività didattica con valorizzazione

ne delle risorse del territorio, considerate alla pari della scuola, era essenziale la gestione del tempo. Se prendiamo a titolo di esempio l'anno scolastico 1980/81 notiamo che l'orario settimanale spalmato su sei giorni era di 7 ore e 55 minuti al giorno per un totale di quasi 40 ore settimanali articolate in 64% di attività di classe, 8% di attività opzionali, 8% di ricerca e 20% di tempo per la refezione. La compresenza di due insegnanti copriva il 20% dell'orario della scuola ed era impiegata per le attività opzionali di ricerca e di recupero. La programmazione da parte degli insegnanti avveniva o il sabato mattina dalle 8:30 alle 12:30 o il mercoledì pomeriggio dalle 16:30 alle 18:30 e riguardava le attività comuni della scuola per due ore e quelle della singola classe per un'ora. Va fatto anche notare che non c'era la divisione delle materie tra gli insegnanti. Delle 20 ore mensili previste dalla legge per le attività collegiali 12 erano spese per la programmazione di attività comuni e 2 ore ciascuno per Collegio docenti, Consiglio di interclasse, Assemblea di classe e compilazione documenti. Gran parte delle riunioni riguardavano attività comuni e incontro con i genitori, mentre molte funzioni, per esempio la partecipazione a corsi di aggiornamento, commissioni, rapporti con le scuole medie, erano considerate "lavoro straordinario" (Insegnanti di Cascine San Pietro e Cassano d'Adda 1980)³⁴.

Si è già detto che il tempo pieno a Gropello si fondava su un atteggiamento estremamente collaborativo nei confronti delle famiglie. I genitori erano invitati a partecipare alle attività di interclasse per due giorni alla settimana per un totale di tre ore, oltre a prendere parte alle riunioni di programmazione delle attività. La loro era una compresenza volta a mettere a disposizione il bagaglio di conoscenze, competenze ed esperienze sempre affiancati ai docenti di classe che, dal punto di vista burocratico, avrebbero garantito la responsabilità didattica ed educativa del lavoro proposto. Erano inoltre previste intere giornate di apertura delle classi in modo da consentire alle famiglie di osservare come si svolgevano le attività nelle classi e nei momenti di interclasse. Si trattava di momenti preparati con cura a cui seguiva un questionario che valutava il grado di soddisfazione dei genitori per l'esperienza di "scuola aperta" ed eventuali suggerimenti.

Gite e uscite didattiche

Una specifica attenzione era quella rivolta alle uscite didattiche che comprendevano tipicamente visite al territorio, ai canali e al fiume Adda, particolarmente

³² In ACCT.

³³ In ACCT.

³⁴ In ACCT.

prossimi alla scuola, camminate o escursioni in bici in direzione di centri facilmente raggiungibili come Concesa e Crespi d'Adda, visite a capoluoghi come Bergamo e Milano. Alle uscite partecipano anche i genitori. Per le ultime classi erano previsti anche soggiorni residenziali in montagna nei quali i bambini sperimentavano l'autogestione prestandosi ai servizi di pulizia e cura e alla programmazione e gestione del budget con la stesura di un bilancio preventivo, il calcolo minuto delle spese e la gestione delle eventuali rimanenze nel bilancio consuntivo finale.

Lo stretto legame con il mondo produttivo ed economico può essere compreso analizzando alcune proposte didattiche, per esempio la visita ad un macello per capire la filiera alimentare che portava alla mensa scolastica beni di consumo, come il prosciutto, partendo dai capi allevati nelle stalle. Oppure l'approfondimento della gestione dei rifiuti. O ancora, la raccolta della carta con il duplice obiettivo di sensibilizzare al riciclo e alla sobrietà e ottenere, dalla vendita di cartone, denaro da impegnare a scopo di beneficenza o per l'acquisto di materiale didattico.

Il tema dell'integrazione delle persone con disabilità era estremamente avvertito dalla scuola di Gropello. L'inserimento dei "bambini handicappati", supportato dall'insegnante di sostegno perfettamente contitolare alla classe, avveniva prima di tutto adottando strategie volte alla piena realizzazione delle facoltà di ciascun soggetto fragile, in stretta aderenza agli obiettivi e alle attività di tutto il gruppo classe. Per questo scopo si aveva cura d'impiegare strumenti d'avanguardia, purtroppo spesso costosi, era il caso di una macchina da scrivere elettrica, richiesta ad un istituto bancario locale, per insegnare la lettura e la scrittura ad un bambino che non aveva «la forza necessaria nelle dita per battere i tasti di una normale macchina da scrivere» (Maviglia e Comotti 1982)³⁵.

La formazione dei docenti

A sostegno della sperimentazione vi era un costante lavoro di formazione del corpo docente: questa era assicurata dal cosiddetto Gruppo di autoaggiornamento permanente (Gap). Una comunità autogestita di maestri e maestre che costruì occasioni di scambio tra gli insegnanti più esperti e i maestri neoassunti. I corsi intensivi su diverse tematiche ebbero un'importante funzione di qualificazione professionale. Per fare un esempio tra il 15

e il 25 settembre del 1976 il corso tenutosi a Pessano, in provincia di Milano, mise a fuoco l'insegnamento delle scienze naturali nella scuola elementare (rocce e terreni, aria, acqua, animali e piante). I materiali prodotti sarebbero stati sperimentati direttamente nelle classi. Le giornate di aggiornamento di solito duravano tre ore e prevedevano un'ora di studio e riflessione teorica, un'ora di discussione di esperienze concrete e infine una terza ora di attività pratiche. Per esempio, nell'anno scolastico in questione gli insegnanti ebbero modo di sperimentare anche temi legati all'educazione musicale, all'uso didattico del flauto, e l'impiego di canti e danze nell'insegnamento elementare.

Nel documento ciclostilato *Bozze del documento G.A.P. sulla ricerca*, purtroppo non datato, ma probabilmente della fine degli anni Settanta, si chiariva in modo inequivocabile la diversa impostazione che il gruppo degli insegnanti aderenti al Gap intendeva dare ai contenuti e alla didattica nell'insegnamento. Senza mezzi termini, gli autori prendevano le distanze dalla conoscenza nozionistica e prescrittiva veicolata da libri di testo. Lo spauracchio del passaggio alle medie, il timore del giudizio di colleghi conservatori e le pressioni esterne facevano propendere i docenti per adottare un insegnamento basato sulla trasmissione di conoscenze consolidate e precostituite. I bambini dovevano cioè saper rispondere alle classiche domande: «Chi era Giulio Cesare? Cos'è la pianura? Qual è la capitale di un certo stato straniero?».

Gli stessi programmi ministeriali si prestavano a slanci innovativi, dove invitavano gli insegnanti a «suscitare, scegliere, coordinare, favorire le occasioni di ricerca», e regressioni laddove, per esempio, invitavano a presentare «grandi figure dell'umanità» oppure «momenti rappresentativi di ogni epoca»³⁶. Di fronte a queste pressioni gli insegnanti parevano preferire a un atteggiamento critico quello della «più comoda e rassicurante via della trasmissione nozionistica di un sapere prefabbricato» cioè quello veicolato dal libro di testo. In questo modo non solo si sacrificava la centralità del bambino ma anche la valorizzazione del mondo che gli ruotava attorno.

Altro grave errore era quello di inseguire le pseudo curiosità infantili mossi dal desiderio di venir loro incontro, scegliendo in maniera arbitraria quali tematiche affrontare. Il lavoro degli insegnanti, a giudizio dei maestri del Gap, dovrebbe essere quello di filtrare bisogni e interessi dei bambini sulla base di una precisa conoscenza della loro formazione psicologica e dei pro-

³⁵ Come si evince da una lettera del 22 giugno 1983 la Banca donò l'attrezzatura richiesta. Lo strumento, scrivevano gli insegnanti: «ha contribuito ad interessare tutti i bambini della classe ed in particolare il bambino handicappato che nel corso dell'anno ha fatto buoni progressi».

³⁶ Le citazioni si riferivano al Decreto Presidente della Repubblica 14 giugno 1955, n. 503, *Programmi didattici per la scuola primaria* in particolare all'insegnamento di storia, geografia e scienze. Si veda anche («Bozze del documento G.A.P. sulla ricerca», s.d., 2). In ACCT.

cessi di apprendimento. Occorreva cioè, aiutare i bambini a percorrere la strada individuata dal maestro.

Materie come la storia, la geografia e le scienze andavano studiate nel pieno rispetto delle tappe di sviluppo psicologico del bambino, il campo d'indagine veniva per questo ristretto a ciò che era loro vicino nello spazio e nel tempo, lasciando alle scuole secondarie tutta la parte di approfondimento contenutistico e nozionistico. Anzi, che trasmettere contenuti in modo «banale, dogmatico e quindi ascientifico» gli insegnanti del tempo pieno preferivano lavorare sui «presupposti fondamentali per una futura acquisizione consapevole» dei contenuti («Bozze del documento G.A.P. sulla ricerca», s.d., 5)³⁷. Pur non affermandolo espressamente, questo approccio faceva riferimento agli studi di Guido Petter, psicologo dell'età evolutiva, divulgatore in Italia delle teorie di Piaget, e propagatore della cultura psicologica tra gli insegnanti.

La ricerca, per esempio quella storica, geografica e scientifica, doveva basarsi sulle fonti intese in senso lato: non solo quelle scritte, ma anche quelle diversificate e alla portata dei bambini in crescita. Ne derivava un elenco di concetti, uno schema generale dei contenuti proposti in relazione all'ambiente e al contesto in cui i bambini vivevano, con protocolli molto rigorosi di osservazioni per esempio delle piante, dell'acqua, degli animali, della natura che generalmente confluivano in pubblicazioni, giornalini, piccole monografie. Questa componente di stampa, esposizione, scambio e socializzazione degli esiti della ricerca si inseriva nella migliore tradizione della corrispondenza interscolastica e delle tecniche elaborate da Freinet.

CONCLUSIONE

La scuola di Gropello esercitò un'indubbia azione di leadership nell'ambito territoriale dei comuni dell'area orientale della provincia di Milano, come si vede dalla promozione di un «Momento collegiale di analisi e verifica delle esperienze pluriennali di Tempo Pieno», nella primavera del 1983, esteso ai comuni di Cassano d'Adda, Cernusco, Gorgonzola, Inzago-Bellinzago, Mezzago, Omate, Vimercate. L'ordine del giorno chiariva che si trattava di raccogliere materiale sull'organizzazione delle classi, l'utilizzo della compresenza, l'articolazione delle proposte didattiche (Insegnanti della scuola a Tempo Pieno di Gropello 1983)³⁸. Si era quasi ad un decennio di attuazione di questa formula e si cominciavano ad intravedere pregi e difetti.

Di lì a poco i nuovi programmi della scuola elementare (D.P.R. n. 104 del 12 febbraio 1985) avrebbero notevolmente svecchiato l'impianto dell'istruzione primaria grazie anche ai contributi provenienti dalla ricerca pedagogica e psicologica di autori come Bruner e Piaget. I Programmi gradualmente portarono al superamento della formula del/la maestro/a unico/a che aveva incarnato per un quarantennio la prima alfabetizzazione degli italiani. Gli anni Ottanta chiusero la stagione degli scontri ideologici e del massimalismo contestatario e, a livello scolastico, avviarono politiche tese, oltre che alla contitolarità di più insegnanti su una stessa classe, all'aumento a trenta ore del tempo scolastico e all'introduzione delle lingue straniere.

La legge n. 148 dal titolo *Riforma dell'ordinamento della scuola elementare* del 1990, che recava la firma di Sergio Mattarella, avrebbe dato piena legittimità alla pluralità dei saperi con la generalizzazione del modulo costituito da tre insegnanti ruotanti su due classi (Pruneri 2008; Gabusi 2020).

Il tempo pieno, come dimostrarono diversi studi, non divenne mai un modello nazionale, così, accanto a province con percentuali superiori al 50% di classi a 37-40 ore (come Bologna, Modena, Milano), persistevano penetrazioni inferiori al 5% in città del sud dove paradossalmente c'era più bisogno di scuola (si pensi ad agglomerati urbani di grande densità come Palermo, Napoli, Bari) (Becchi 1979; *La scuola elementare a tempo pieno. Studi e documenti degli Annali della Pubblica Istruzione* 1980)³⁹.

Anche laddove ampiamente distribuito, il tempo pieno come pratica d'avanguardia cedette il passo, nel corso degli anni ad una graduale burocratizzazione dell'esperienza. Gli slanci utopistici dei padri fondatori dovettero fare i conti con un processo d'inevitabile normalizzazione dovuta anche al graduale venir meno dei finanziamenti e di conseguenza a restrizione del personale. I già citati programmi del 1985 avevano d'altro canto il merito di inglobare molte delle acquisizioni della migliore sperimentazione sul campo, per esempio, riconoscevano che era compito della scuola «concorrere a sviluppare la potenziale creatività del fanciullo», ammettevano la necessità di partire «dall'orizzonte di esperienze e di interessi del fanciullo per renderlo consapevole del suo rapporto con un sempre più vasto tessuto di relazioni e di scambi», suggerivano di organizzare «forme di lavoro di gruppo e di aiuto reciproco» che favorivano «l'iniziativa, l'autodeterminazione, la responsabilità personale degli alunni»⁴⁰.

³⁷ In ACCT.

³⁸ In ACCT.

³⁹ Per una riflessione complessiva si veda (Pruneri 2018).

⁴⁰ Per la lettura integrale del testo si veda (*Approvazione dei nuovi programmi per la scuola primaria* 1985)

Il modello della sperimentazione scolastica messo in atto a Gropello è rappresentativo del ruolo centrale che esercitavano i maestri leader sul piano pedagogico. Nel nostro caso questa veste era stata indossata dal mite Gioacchino Maviglia che era un professionista dotato di una profonda cultura, avvezzo al lavoro in team; un maestro che aveva manifestato la propensione a confrontarsi con i colleghi in convegni e dibattiti, a frequentare la letteratura specialistica costituita da periodici per insegnanti, le collane di pubblicistica scolastica, le case editrici. Il suo era uno stile improntato alla cordialità nel confronto del sapere popolare, della cultura artigiana. Al tempo stesso egli sapeva dialogare, senza soggezione, con la cultura accademica. Era, in sostanza, una figura che potremmo inserire nel solco di altri più noti innovatori in ambito educativo come Bruno Ciari, Loris Malaguzzi, Mario Lodi, Giuseppe Tamagnini.

Negli anni Novanta, il panorama che aveva favorito l'auto aggiornamento, si pensi ai Gap nel nostro caso di studio, è andato progressivamente svaporando, complice l'affermarsi di altri canali di formazione più strutturati, in primis la laurea in formazione primaria, e modalità comunicative innestate su comunità virtuali, *blog* e gruppi *social*.

Anche il coinvolgimento dei genitori, una delle colonne della partecipazione democratica negli organi collegiali era una partita difficile. Si legga quanto scrivevano gli insegnanti di Gropello introduttivamente al piano di lavoro dell'anno scolastico 1979/80:

L'esperienza dello scorso anno è stata, a nostro giudizio solo in parte positiva perché non si è giunti ad un dibattito e ad una verifica costruttivi.

Quest'anno ci auspichiamo che i genitori partecipino attivamente e intervengano con apporti concreti nel nostro lavoro (Scuola a tempo pieno di Gropello 1979a, 1)⁴¹

Un verbale del consiglio d'interclasse di qualche anno più tardi (1986) costituisce un'interessante spia delle difficoltà che il metodo innovativo poteva provocare in quei genitori che erano più estranei ai principi ispiratori della sperimentazione. Il punto critico, in questo caso, era la rinuncia al libro di testo unico e la costituzione, in sua vece, di una biblioteca di classe. La scelta era definita "disorientante" per le famiglie, abituate a considerare lo studio come lettura e rilettura di un unico brano. Così i rappresentanti di classe si fecero portavoce di un fermo richiamo al valore della metodologia della ricerca invitando a valutare i progressi dei figli sulla base di questi due presupposti:

1° STUDIARE NON È (SOLO) IMPARARE A MEMORIA. Gli alunni devono essere in grado di RAGIONARE da soli e poi di DOCUMENTARSI sugli argomenti di studio: sentendo i genitori, i compagni, consultando libri... Rendersi conto di quello che 'non si sa' e volerlo imparare. 2° - STUDIO INDIVIDUALE: può prevedere la consultazione di un testo ma soprattutto è RIELABORAZIONE PERSONALE del materiale raccolto fino a saperlo esporre in maniera chiara ed esauriente (Relazione stesa da alcuni genitori del consiglio d'interclasse 1986)⁴².

Non mancava un'ultima nota un po' sarcastica:

i genitori non si devono eccessivamente allarmare se, specie la scuola media, si sentiranno dire che il proprio figlio non ha 'metodo di studio'. Se veramente bastassero alcuni anni del ciclo inferiore per possederne uno, i bambini potrebbero senza problemi passare direttamente dalla scuola elementare all'università...! (Relazione stesa da alcuni genitori del consiglio d'interclasse 1986)⁴³

Le difficoltà che abbiamo qui riassunto non incrinarono più di tanto la capacità dei team della scuola di Gropello di essere un riferimento nell'ambito della sperimentazione e innovazione. Il gruppo di lavoro seppe, nel corso del tempo, aggiornare la proposta anche grazie alla rete di collaborazione con altre esperienze simili, prima fra tutte la Casa delle Arti e del Gioco, fondata nel 1989 da Mario Lodi di cui Gioacchino Maviglia fu socio fondatore, amministratore, formatore e membro del Comitato scientifico.

La fantasia cavalcava la ragione, per usare un bel titolo di un convegno dedicato all'opera di Gianni Rodari (De Luca 1983), altro autore molto amato dalla scuola di Gropello, e si arrivò a pensare di stampare

un giornale quasi quotidiano che raccoglie le esperienze dei bambini, le loro idee, le loro creazioni fantastiche, le esperienze della classe», cioè un utile «strumento di documentazione del lavoro svolto, di valorizzazione dei prodotti dei bambini, di comunicazione con il mondo esterno alla scuola [...] e di studio (Lettera all'Assessore alla Pubblica Istruzione di Cassano d'Adda, 1986)⁴⁴.

Era l'ennesima scommessa di una scuola in grado di trasformare partecipazione e promozione del bambino in proposta culturale.

⁴² In ACCT. In maiuscolo nel testo

⁴³ In ACCT.

⁴⁴ In ACCT. Il giornale in questione si chiamerà "L'Ape". I costi per la stampa però erano notevoli, si veda la richiesta al Comune di Cassano di 400 matrici, 5 tubi di inchiostro e 10 risme di carata per ciclostile. Per inciso, la richiesta verrà accolta, come si evince da una lettera di ringraziamento del 16 marzo 1987.

⁴¹ In ACCT.

BIBLIOGRAFIA

- Agazzi, Aldo. 1970. «Scuola della piena educazione», *Scuola Italiana Moderna*, LXXX (2) 15 ottobre 1970: 8-9.
- Approvazione dei nuovi programmi per la scuola primaria*. 1985. http://www.edscuola.it/archivio/norme/edfisica/dpr_104_85.html.
- Avvenire*. 1971a. «Doposcuola chiuso: mancano i fondi», 10 gennaio 1971.
- . 1971b. «Vivaci proteste per il dopo-scuola», 13 gennaio 1971.
- . 1971c. «Sgombrati dalle forze dell'ordine le elementari di Gropello», 14 gennaio 1971.
- Bandini, Gianfranco. 2013. «Pour une école coopérative et socialement engagée: diffusion et révision de l'oeuvre de Célestin Freinet en Italie». *History of Education & Children's Literature* VIII (2): 357-76.
- Barbagli, Marzio, e Marcello Dei. 1969. *Le vestali della classe media: ricerca sociologica sugli insegnanti*. Bologna: il Mulino.
- Becchi, Egle. 1979. *Tempo pieno e scuola elementare: tre esperienze urbane*. Milano: Franco Angeli.
- Bonazzi, Marisa, e Umberto Eco. 1972. *I pampini bugiardi: Indagine sui libri al di sopra di ogni sospetto: i testi delle scuole elementari*. Rimini: Guaraldi.
- «Bozze del documento G.A.P. sulla ricerca». s.d.
- Ciari, Bruno. 1973. *La grande disadattata*. Roma: Editori Riuniti.
- Comitato scuola Gropello d'Adda. 1971a. «Ciclostilato invito assemblea 29 aprile 1971».
- . 1971b. «La popolazione di Gropello a tutte le autorità competenti».
- «Cronaca dell'incontro 9-1-1971». 1971.
- De Bartolomeis, Francesco. 1969. *La ricerca come antipedagogia*. Milano: Feltrinelli.
- De Giorgi, Fulvio. 2020. *La rivoluzione transpolitica. Il '68 e il post-'68 in Italia*. Roma: Viella.
- De Luca, Carmine. 1983. *Se la fantasia cavalca con la ragione: prolungamenti degli itinerari suggeriti dall'opera di Gianni Rodari. Convegno nel decennale della «Grammatica della fantasia», Reggio Emilia, 10-12 novembre 1982*. Bergamo: Juvenilia.
- Dei, Marcello. 1994. *Colletto bianco, grembiule nero: gli insegnanti elementari italiani tra l'inizio del secolo e il secondo dopoguerra*. Bologna: Il Mulino.
- Discussione del disegno di legge: Introduzione dei cicli didattici nella scuola elementare*. 1957. Vol. Commissione VI Istruzione e Belle Arti. http://legislature.camera.it/_dati/leg02/lavori/stencomm/06/Leg/Serie010/1957/1206/stenografico.pdf.
- «Documento Falcucci 1975 collegato a CM 227 dell'8 agosto 1975». 1975. 1975. <https://www.edscuola.it/archivio/didattica/falcucci.html>.
- Farné, Roberto. 2011. *Alberto Manzi: l'avventura di un maestro*. Bologna: Bononia University Press.
- Gabusi, Daria. 2010. *La svolta democratica nell'istruzione italiana: Luigi Gui e la politica scolastica del centro-sinistra*. La Scuola.
- . 2020. «A proposito di scuola e politiche scolastiche negli anni ottanta». *Storiografia*, fasc. 24: 231-43.
- . 2023. «The birth of compulsory middle school in the ethical-civil ideals and social policies of education of Aldo Moro and Luigi Gui». *Rivista di Storia dell'Educazione* 10 (1): 9-20. <https://doi.org/10.36253/rse-14142>.
- Il Giorno*. 1971. «Occupano le elementari le mamme con i bambini», 14 gennaio 1971.
- Insegnanti della scuola a Tempo Pieno di Gropello. 1983. «Momento collegiale di analisi e verifica delle esperienze pluriennali di Tempo Pieno condotte nella nostra zona».
- Insegnanti di Cascine San Pietro e Cassano d'Adda. 1974. «Progetto di sperimentazione. Scuola a tempo pieno».
- . 1980. «Scuola a tempo pieno di Gropello. Orario della scuola, delle attività, degli insegnanti». *La scuola elementare a tempo pieno. Studi e documenti degli Annali della Pubblica Istruzione*. 1980. Vol. 13-14. Firenze: Le Monnier.
- «Lettera all'Assessore alla Pubblica Istruzione di Cassano d'Adda». 1986.
- Lodi, Mario. 1970. *Il paese sbagliato: diario di un'esperienza didattica*. Torino: Einaudi.
- . 1972. *C'è speranza se questo accade al Vho*. Torino: Einaudi.
- . 1973. «Un anno di scuola a tempo pieno al Vho di Piadena». In *Una nuova scuola di base. Esperienze di tempo pieno*. Milano: Emme Edizioni.
- Mastronardi, Lucio. 1962. *Il maestro di Vigevano*. Torino: Einaudi.
- Maviglia, Gioacchino, e Claudia Comotti. 1982. «Richiesta al Direttore della Banca Piccolo Credito Bergamasco filiale di Cassano d'Adda».
- Milani, Lorenzo, a c. di. 1967. *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Oliviero, Stefano. 2007. *La scuola media unica: un accidentato iter legislativo*. Firenze: Centro Editoriale Toscano.
- . 2023. *Una scuola democratica per una società democratica. La scuola media unica nelle pagine di «Scuola e Città». Dalle origini del dibattito ai primi passi della rivista (1865-1952)*. Pisa: Astarte.
- Pasotti, Pietro. 1971. «Ipotesi di scuola a tempo pieno». *Scuola Italiana Moderna*, 15 gennaio 1971.

- Programmi didattici per la scuola primaria. Decreto Presidente della Repubblica n. 503. 1955.* http://www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/dpr503_55.html.
- Pruneri, Fabio. 2008. «A proposito di pluralità docente». *Scuola Italiana Moderna* 8: 42–46.
- . 2018. «Il “tempo pieno” nella scuola elementare italiana tra innovazione didattica e cambiamento culturale (1971-1985)». In *Itaca. In viaggio tra storia, scuola ed educazione. Studi in onore di Salvatore Agresta*, a cura di Caterina Sindoni, 275–92. Lecce: Pensa MultiMedia.
- . 2019. «La scuola elementare». In *Manuale di Storia della scuola italiana. Dal Risorgimento al XXI secolo*, 117–78. Brescia: Morcelliana.
- Relazione stesa da alcuni genitori del consiglio d’inter-classe. 1986. «Ai genitori degli alunni della scuola a tempo pieno di Gropello».
- Rodriguez, Mario. 1971. «Vai a scuola? Io no». *Noi donne*, 30 gennaio 1971.
- Schirripa, Vincenzo. 2023. *Insegnare ai bambini. Una storia della formazione di maestre e maestri in Italia*. Roma: Carocci.
- Scotto di Luzio, Adolfo. 2007. *La scuola degli italiani*. Bologna: il Mulino.
- Scuola a tempo pieno di Gropello. 1978. «Organizzazione. Piani di lavoro».
- . 1979a. «Organizzazione. Piani di lavoro».
- . 1979b. «Progetto di sperimentazione di schede di valutazione diverse da quelle ministeriali».
- Susi, Francesco. 2012. *Scuola società politica democrazia. Dalla riforma Gentile ai decreti delegati*. Roma: Armando Editore.
- Vincenzi, Vittorio. 1971. «Gli organi di autogoverno». *Scuola Italiana Moderna*, 15 gennaio 1971.
- «Volantino ai pendolari». 1971.