

Figura e ruolo del *tutor*

L'approccio al problema

“Le istituzioni scolastiche individuano, per ogni gruppo di allievi, un docente con funzioni di tutor. Egli è in costante rapporto con le famiglie e con il territorio, consiglia gli allievi e le famiglie in ordine alla scelta delle attività opzionali aggiuntive facoltative ed è anche coordinatore dell'équipe pedagogica. Compila il Portfolio delle competenze e, fino al primo biennio, svolge attività educative e didattiche in presenza con l'intero gruppo di allievi che gli è stato affidato per l'intero quinquennio, per un numero di ore che oscillano da 594 a 693 su 891 annuali”.

Così le Indicazioni nazionali al punto 4 del paragrafo *Vincoli e risorse*.

La funzione del *tutor* costituisce uno dei cardini della riforma e a tale figura, e al ruolo che svolge¹, occorre inevitabilmente richiamarsi anche quando si trattano altri aspetti qualificanti del nuovo sistema di istruzione e di formazione.

Sul *tutor* si è aperto un dibattito (forum, attività in presenza..), spesso acceso, con parecchie contraddizioni fra il modo vecchio e il modo nuovo di intendere la scuola.

Premesso che, come tutti gli altri suoi colleghi, il *tutor* è parte integrante dell'équipe che lavora nel gruppo classe a lui affidato, il tema può essere affrontato applicando il metodo deduttivo, cioè quello espositivo, tipico della nostra scuola nel passato, oppure privilegiando il metodo induttivo, cioè la modalità del “laboratorio”, che significa partire dall'azione per giungere, poi, alla riflessione e alle considerazioni di carattere didattico e professionale.

Una domanda irricevibile: quali discipline insegna il tutor?

Scegliere la seconda via, quella appunto che muove dalle esperienze dirette, induce gli insegnanti a porsi, innanzi tutto, problemi in materia di orari: quegli stessi orari che fino ad oggi sono stati fissati dalla normativa a priori, uguali per tutti, in modo rigido e, addirittura, ripartiti per ogni disciplina, perfino nelle prime tre classi della scuola primaria (alle 8 italiano, alle 9 storia, alle 10 inglese e così via).

A riprova di questo fatto, il quesito che ricorre con maggiore insistenza, se non l'unico, è: “*quali discipline dovrà insegnare il tutor?*”.

A domande sbagliate, come è questa, non ci può essere risposta.

Infatti, non è possibile dire quali discipline o, peggio, quali ‘materie’², secondo la riforma, dovranno essere affidate al *tutor*.

La principale ragione sta nel fatto che le discipline, come oggi sono intese nella scuola primaria, non dovranno più esistere, con la riforma, almeno fino alla terza classe, proprio per quel vincolo, appena citato, introdotto dalle *Indicazioni nazionali*. Vincolo da considerarsi obbligatorio e da trasformare in risorsa secondo tutte le sue potenzialità.

Dopo il terzo anno della scuola primaria si parla, invece, di aggregazioni disciplinari. Non intese come fine a se stesse, bensì come strumento per risolvere problemi, eseguire compiti, elaborare progetti. Significa che nemmeno in quarta e in quinta primaria si potrà continuare a immaginare che ci siano tre ore di inglese, due ore di matematica, quattro ore di italiano e così via, secondarizzando i piani di studio. Secondarizzazione che, a tutt'oggi, avviene secondo l'accezione tradizionale del

¹ Cfr. www.cisem.it

² Cfr. Raccomandazioni, www.cisem.it, *Lessico pedagogico di riferimento*

termine e in un modo, peraltro, non omogeneo nemmeno alla tendenza già affiorata anche nella secondaria di I grado: pensare la scuola come un luogo in cui ciascun insegnante è chiamato a svolgere il 'suo programma' e la 'sua disciplina' nella 'sua classe'. Un esempio: se un docente insegna geografia, comincia a parlare dell'Italia, poi passa all'Europa e, successivamente, agli altri continenti...se "sa" di filosofia, parla dei socratici, di Aristotele, di Sant' Agostino o di San Tommaso, ecc...

Se ne ricava che, nella scuola primaria, come essa è stata concepita fino ad oggi, ognuno dei tre insegnanti del modulo sviluppa il suo discorso in modo autonomo e professionalmente qualificato, ponendo la sua attenzione sull'oggetto, la 'materia' del suo insegnamento. La preoccupazione di ognuno è quella di spiegare nel migliore dei modi la propria disciplina.

Ma questa maniera di esercitare la propria professionalità ha alcune conseguenze non da poco.

La prima è che i mezzi dell'educazione diventano fini e viceversa. Infatti, se chi insegna concentra tutta la sua attenzione su ciò che insegna e sul metodo per insegnarlo, chi apprende diventa, automaticamente, secondario o rischia, addirittura, di scomparire. Inoltre, se allo studente la 'materia' non interessa, egli resta tagliato fuori dal processo di apprendimento insegnamento oppure, se non la capisce e non la studia, non potrà che ottenere insuccessi oppure, se la disciplina gli piace, ma per lui sarebbe necessario un diverso metodo di insegnamento, ha parecchie probabilità di sentirsi dire che "quello è il metodo del suo insegnante e che non intende modificarlo".

Si tratta di una impostazione tradizionale, ormai incompatibile con il quadro organizzativo e didattico delineato dalla riforma. Basta leggerne i Documenti per constatare che non esistono distinzioni di discipline, né esistono ore predeterminate per insegnarle, né insegnanti di disciplina. Questo, in particolare nella scuola primaria, per il *tutor* e per ciascuno degli altri docenti. Ogni scelta è invece affidata alla piena responsabilità delle istituzioni scolastiche, ma nella consapevolezza che le Unità di apprendimento sono sempre interdisciplinari.

Il vincolo dei risultati

Invece, uno dei vincoli posti dalla riforma è certamente quello dei risultati raggiunti da ciascuno studente, cioè quelle competenze che è lecito si attendano insegnanti e genitori dagli alunni a conclusione del Primo e del Secondo ciclo, competenze definite dal *Profilo educativo, culturale e professionale* per un ragazzo di quattordici anni e per uno di diciotto, e filtrate attraverso le conoscenze e le abilità (obiettivi specifici di apprendimento) che, nel caso della scuola primaria, le *Indicazioni nazionali* riferiscono distintamente al monoennio, al primo biennio e al secondo biennio.

Il percorso didattico, invece, a differenza dei traguardi, deve essere tutto giocato partendo dall'esperienza dei bambini e, quindi, identificando problemi, svolgendo compiti e articolando progetti in base ad essa.

Per risolvere un problema qualsivoglia, è necessario usare tutte le conoscenze e le abilità disciplinari che servono: quindi le conoscenze e le abilità non di una disciplina soltanto, ma di due, tre, quattro discipline, anche di tutte. Per esempio, per eseguire un determinato compito, come potrebbe essere quello della compilazione del giornalino scolastico, è ovvio che nessuno possa fare a meno di usare l'italiano, ma anche la tecnologia, l'informatica, le immagini, le scienze naturali e via dicendo.

In questa e in altre situazioni il *tutor* si troverà nelle stesse condizioni dei suoi colleghi: deciderà lui come decideranno gli altri quante ore si dovranno dedicare allo svolgimento di un compito o di un progetto o alla risoluzione di un problema; e dentro a questo compito o a questo problema o progetto quante ore si dovranno dedicare a una attività che si basa sulle conoscenze di italiano piuttosto che di storia o di geografia o di musica o di altro. Le decisioni saranno assegnate di volta in volta alla competenza e all'autonomia dell'*équipe* docente, che partirà proprio dall'esperienza dei bambini per individuare gli obiettivi formativi necessari per elaborare percorsi significativi, per progettare coerentemente le *Unità di apprendimento* (e le loro eventuali *curvature*) da inserire nel

Piano degli studi personalizzato, e per promuovere e far raggiungere a ciascuno degli alunni le competenze attese.

Tutor, équipe pedagogica e superamento della organizzazione modulare

Ad ogni *tutor* il dirigente scolastico, a settembre, affida un gruppo classe, per esempio, in una prima primaria, venti alunni, fra i quali anche uno in situazione di handicap. Nei loro confronti egli è responsabile del tutorato per cinque anni, cioè sino alla conclusione di questo grado di scuola. Ma fino alla terza classe, egli deve stare con i suoi venti alunni almeno per 18 ore, che saranno dedicate allo svolgimento di attività educative e didattiche e alla mensa, ambedue svolte con la presenza di tutti gli allievi.

Durante le ore eccedenti le diciotto, e cioè fino a 27 ore, a 30 o a 40, secondo il tipo di orario prescelto, gli alunni potranno essere organizzati in maniera disarticolata: alcuni resteranno con un secondo insegnante, altri con un terzo, alcuni in un gruppo di livello, altri di compito ecc., in armonia con il progetto della scuola e dell'équipe docente.

Evidentemente, dovendo stare con i suoi alunni per un periodo "non inferiore alle 18 ore", come leggiamo nel decreto legislativo, svolgere funzioni proprie del tutorato per ulteriori 4 e coordinare l'équipe pedagogica per altre 2, il *tutor* di quel gruppo classe non potrà fare l'insegnante anche per un altro gruppo di alunni. Ciò sarà, invece, possibile a partire dalla quarta classe della scuola primaria, perché il *tutor* dovrà continuare ad esserlo per il gruppo dei suoi alunni e, contemporaneamente, potrà essere membro di una *équipe* che non ha nulla a che vedere con i medesimi venti alunni. Naturalmente, tutto questo rientra nella responsabilità organizzativa dell'istituzione scolastica autonoma.

E' auspicabile, tuttavia, che il gruppo classe sia sempre mantenuto: se gli alunni che lo compongono seguono l'orario obbligatorio di 27 ore ed il *tutor* avrà lavorato bene fino in terza, egli potrà diminuire in quarta e in quinta classe di qualche ora le sue 18, ad esempio fino a 13-14, per continuare a operare con il gruppo classe, e utilizzerà le 5-4 ore residue secondo l'articolazione concordata nell'équipe. In tal caso, rimanendo *tutor* dei suoi venti ragazzi anche in quarta e in quinta, questo insegnante, per le altre 5-4 ore, sarà contemporaneamente insegnante con un altro gruppo di alunni per un compito, un problema o un progetto.

Nella attuale scuola secondaria di I grado, le ore diventano 18 di insegnamento, 6 di tutorato e di coordinamento, oppure 12 di insegnamento e 6 di tutorato. Con la differenza che, se nella scuola secondaria di I grado il *tutor* svolge 24 ore, si ipotizza che possa prendere un milione di vecchie lire di più al mese, mentre, se ne svolge 18, mantiene il relativo stipendio. Ma anche questo dipenderà da quello che decideranno le organizzazioni sindacali insieme al Miur.

A proposito del gruppo classe, conviene ricordare che dal 1999 (Dpr. 275) non esiste più la classe nella scuola italiana: essa esiste ancora, nella sua configurazione tradizionale, solo dentro la testa degli ex-provveditori agli studi, che debbono fare gli organici, e degli ex-presidi, oggi dirigenti, che li richiedono. Ma si tratta della "classe amministrativa", che fortunatamente, ad avviso di chi scrive, non esiste più sul piano pedagogico e culturale, proprio da quando è entrato in vigore l'articolo 4 del Dpr. 275. Esso è perentorio e non cita più nemmeno la formula "*fatta salva l'unità della classe*", parla soltanto di "*articolazione modulare del gruppo classe*". Probabilmente non c'era bisogno, nel 1999, di porre vincoli per avvertire le scuole di stare attente a non frantumare l'unità del gruppo classe. Lo dimostra il fatto che, ancora oggi, se chiedessimo agli insegnanti quanti lavorano su gruppi di alunni piuttosto che su classi, tutti risponderebbero che lavorano sulle classi. Ciò vuol dire che la normativa, sulla base delle esperienze innovative, è schizzata in avanti rispetto alla prassi e che, quindi, non era necessario, nel 1999, ricordare ancora ai docenti che il valore della classe è importante. Infatti, era facile immaginare che essi, per inerzia, avrebbero continuato a operare nel modo con cui avevano sempre fatto.

La impostazione della legge 53/2003 mette certamente in crisi tutti coloro che credono ancora nella bontà dei moduli e tutti quelli che si chiedono se non sia opportuno limitarsi a una rivisitazione degli ambiti disciplinari, riducendo le ore del *tutor* e ripartendo comunque le discipline fra i vari insegnanti.

Lo stesso fatto di avanzare tali ipotesi mostra che l'inerzia non esiste solo in fisica ma anche in sociologia e in metodologia: certamente per qualche tempo ancora ci saranno scuole che divideranno il piano degli studi in ore disciplinari, scelta che implica la piena assunzione di responsabilità da parte di chi la adotta. La medesima responsabilità devono assumersela le scuole che scelgono questa organizzazione e che trovano 'clienti' che si accontentano e non genitori che protestano o bambini scontenti e non bambini demotivati.

La legge di riforma, tuttavia, è, a questo riguardo, dirompente. E' facile intuire che essa chiude con una tradizione che ha dalla sua ben duecento anni. Cosa non da poco. E non è, certo, il caso del Principe di Salina che nel "Gattopardo" diceva: "*bisogna che tutto cambi, tanto nulla cambierà*". Se qualcuno dice così, non ha nemmeno letto la legge n. 53 del 2003 e il recente decreto legislativo. Si tratta, piuttosto, di un altro problema. Infatti, proprio perché la legge è dirompente, la riforma può essere un fortissimo rischio o una grandissima opportunità: dipenderà dalla responsabilità di chi sarà tenuto ad applicarla, anche se è vero che per cinquant'anni non abbiamo avuto leggi che ci costringessero a rivedere in maniera così radicale l'organizzazione dell'insegnamento: lo stesso Dpr. 275/99 non era una "norma generale" della Repubblica.

Oggi, invece, dopo la modifica del Titolo V della Costituzione (legge n. 3 del 18 ottobre 2001, art. 117, lett. *m, n*), ci troviamo davanti a una "norma generale", che qualcuno crede ancora di poter ignorare, trasformando il proprio collegio dei docenti in una specie di alternativa al Parlamento, distruggendo, fra l'altro, le più elementari norme della convivenza civile.

Cosa che, peraltro, non deve neanche scandalizzarci troppo perché le transizioni debbono avere i tempi di maturazione necessari.

La funzione tutoriale nella scuola dell'infanzia

I problemi suscitati intorno alla figura del *tutor* nella scuola primaria, non si addensano nella medesima misura nella scuola dell'infanzia. Infatti, qui appare tutto più facile, soprattutto per una prima differenza, assai evidente, rispetto a quanto è previsto nel decreto per il primo ciclo: la scuola dell'infanzia non è obbligatoria e, quindi, non si può dire che in essa costituisca un valore mantenere da 'norma generale' della Repubblica mantenere unito il gruppo classe per un minimo di ore, anche perché i genitori possono riportare a casa il bambino non solo durante le 1700 ore ma anche durante le 825.

Nei cicli primario e secondario, obbligatori, esiste, invece, lo specifico vincolo per cui l'alunno non viene ammesso al biennio successivo se non ha frequentato almeno i due terzi dell'orario previsto: in questo caso, andare a scuola è, sì un diritto, ma è anche un dovere.

Esiste, poi, una seconda differenza tra la scuola dell'infanzia e i cicli obbligatori: le *Indicazioni nazionali per la scuola dell'infanzia* parlano di attività tutoriale che si equidispone sul doppio organico. Se ne ricava che l'unica occasione per avere molte ore aggiuntive rispetto a quelle previste con il doppio organico è che ci siano gruppi di bambini con età inferiore ai tre anni. Il che, a regime, potrebbe anche verificarsi in modo assai diffuso.

In previsione di ciò, e naturalmente in accordo con le organizzazioni sindacali, ogni nove bambini si ipotizza l'aggiunta di una insegnante, pur tenendo conto del fatto che una terza docente creerebbe il problema di identificare quale delle tre dovrebbe fungere da *tutor*. Invece, con le condizioni organizzative attuali e con le note ristrettezze di bilancio, che rendono difficile la generalizzazione di un terzo insegnante, oggi la funzione tutoriale nella scuola dell'infanzia sarà esercitata da entrambe le docenti, ognuna sulla metà dei bambini che costituiscono la sezione. Volendo fare un esempio, se un docente insegna al mattino in una scuola dell'infanzia dell'Italia meridionale, dove quasi sempre buona parte degli scolari non si ferma al pomeriggio, fungerà da *tutor* per tutti coloro

che saranno presenti solo al mattino, mentre la sua collega svolgerà la stessa funzione per coloro che resteranno a scuola anche nel pomeriggio o che verranno a scuola solo il pomeriggio³.

Il fantasma della “gerarchizzazione”

Sempre sul ruolo del *tutor*, dai dibattiti emerge che la sua funzione viene considerata molto spesso non in rapporto alle esigenze dei bambini ma a quelle degli adulti che stanno loro intorno.

In sostanza, qualcuno teme che, parlando del *tutor*, non ci si preoccupi degli altri due o tre colleghi che lavorano insieme a lui.

Ciò dimostra che in molti insegnanti, purtroppo, è ancora radicata la convinzione che la scuola sia fatta per loro, cioè per chi vi lavora, e non per chi la frequenta per imparare: ne nasce l'idea che la comparsa del *tutor*, pur se non concepito con questa intenzione, crei una gerarchizzazione con gli altri colleghi. Benché questo non sia né lo spirito, né la lettera della legge, prende forma, ugualmente, negli insegnanti non tutor il timore di essere considerati “inferiori” o “meno importanti” di un altro collega. Tanto basta per spingerli a rifiutare la nuova figura o a ricercare soluzioni organizzative che tutelino la presunta equità distributiva dei compiti. È questa “*una concezione egualitaria che ha rovinato l'Italia negli ultimi trent'anni*”, come leggiamo in un articolo di Giovanni Santambrogio, un reduce del '68, pubblicata su “Europa”. Nel nostro caso, la domanda da cui dobbiamo partire è se si tuteli l'uguaglianza semplicemente distribuendo le ore in maniera tale che tutti i docenti vadano, per esempio, “un po' a mensa”, magari in modo espiatorio e non in modo propositivo ed affermativo, ignorando che anche nel tempo dedicato alla mensa c'è la possibilità di realizzare un disegno educativo, oppure se l'uguaglianza abbia tutt'altro significato.

Purtroppo il pregiudizio di molti docenti la dice lunga sulle difficoltà che incontrerà la legge 53/2003 in un paese come il nostro.

Di fronte a questi problemi, però, bisogna anzitutto non essere perfezionisti e cercare di operare con quello che c'è: lo gnosticismo ha rovinato la Chiesa e, quindi, anche in questa circostanza, occorre non essere gnostici. Pertanto, la riduzione delle diciotto ore di presenza del *tutor* con tutti i bambini del suo gruppo può andar bene in quarta e quinta primaria, benissimo nelle scuole secondarie di primo e di secondo grado, ma nei primi tre anni della scuola primaria il timore di creare una gerarchia tra gli insegnanti è infondato, perché le diciotto ore non sono immaginate per la comodità di un insegnante nei confronti degli altri o per dimostrare che il *tutor* conta molto di più dei colleghi, ma perché con un *range* di maturazione così ampio fra i bambini di un unico gruppo classe c'è il rischio che la nostra scuola si incammini precocemente su una strada come quella che Blair oggi può permettersi nel Regno Unito. Egli ha obbligatoriamente abrogato la classe d'età, cosicché, alla conclusione degli studi, un allievo può ottenere la maturità a sedici anni e un altro a diciannove, cioè con una distanza temporale ben più ampia. Ma noi, non provenendo da quella tradizione, non possiamo concederci una scelta di questo genere.

Il valore pedagogico della diversità contro il disvalore della gerarchizzazione

Se i fantasmi che la figura del *tutor* evoca nella testa degli insegnanti non sono un problema pedagogico, ma un problema più psicologico e sindacale degli insegnanti, lo è, invece, in Italia, quello di abituare i bambini a lavorare in gruppi di persone diverse, con capacità e competenze assai

³ Per quanto riguarda il quadro teorico della riforma, si rinvia alla consultazione del sito www.cisem.it nel quale si può trovare una raccolta imponente di articoli e relazioni, la cui lettura richiederebbe tre anni. Si invita, piuttosto, a meditare sulle “Raccomandazioni per la comprensione e l'attuazione delle Indicazioni nazionali”, che sono state elaborate alla fine della sperimentazione sulla riforma. In queste 120 pagine, che si possono appunto leggere nel suddetto sito, non sono indicati altri libri o altri articoli, che già oggi sono apparsi in grande numero, ma si cerca di spiegare il perché di alcune scelte, come leggere le Indicazioni, perché in queste, ad esempio, si parla di “scienze motorie e sportive” mentre nelle Raccomandazioni si usa la dizione “educazione fisica e sportiva”, perché si preferisce parlare di “educazione storica” mentre nelle Indicazioni si usa la dizione “storia”, tutte osservazioni che hanno una forte importanza teorica ma che spesso si dimenticano.

diversificate, con culture che ci appaiono estranee. Come potremmo immaginare di vivere fra quindici-venti anni con i milioni di stranieri che si stanno trasferendo nel nostro Paese, se non ci abitueremo in tempo a colloquiare con loro? Nelle scuole, dati alla mano, c'è ormai uno studente straniero su quattro. Che cosa potrebbe capitare se non abituassimo sin d'ora tutti gli allievi ad apprendere e ad insegnare in un gruppo di venti-venticinque persone molto diverse tra loro, dove è importante capire che l'attesa può essere anche un avanzamento e non una ritirata? In altre parole, comprendere che 'andare piano' può essere trasformato anche in una risorsa oppure che incontrare una persona che non mi capisce o che non capisce la mia lingua (e io non capisco la sua) può essere un formidabile aiuto per farmi capire meglio me stesso? (Se, per esempio, non riesco a spiegare a un compagno una regola di matematica, vuol dire, in realtà, che io non l'ho capita, perché io stesso ho ancora problemi di comprensione su quell'argomento).

Il valore della diversità e dell'apprendimento in gruppo è pedagogicamente tanto importante per la nostra Repubblica che essa ci impone di chiedere agli insegnanti *tutor* di fare un sacrificio al servizio dei bambini: stare con loro per almeno diciotto ore perché, altrimenti, potrebbero non accorgersi, come docenti, se veramente quei venticinque alunni, così diversi, che appaiono così distanti tra loro, stanno crescendo e imparando a comunicare tra loro, se stanno lì perché costretti dalla unità burocratica, la classe, e non presenti come persone che maturano e che si relazionano tra loro. Questo è un valore di grande importanza, al cui confronto è insignificante il sentirsi a disagio dei docenti di fronte all'innovazione.

A questo punto, il pregiudizio della gerarchizzazione dei docenti tra *tutor* e membri dell'*équipe*, che nasce dal differente numero di ore assegnato ai componenti dell'*équipe* pedagogica, è semplicemente la manifestazione di un egoismo corporativo piuttosto che il segno della consapevolezza che è importante assicurare l'unità del gruppo classe composto da gente così diversa per almeno (minimo) 18 ore su 27. Essa deve essere, invece, tutelata dalla competenza professionale. Rifugiarsi dietro la scusa che solo la divisione per tre dell'orario garantirebbe l'equità tra gli adulti significa non capire che la scuola è fatta per i bambini e che gli insegnanti debbono commisurare le loro prestazioni alle loro esigenze e non viceversa.

In questa problematica sono coinvolti e responsabili, in prima persona, i dirigenti scolastici, che non possono restare inerti ma, al contrario, debbono esigere l'applicazione della legge. Nella scuola non sono i bambini al servizio delle graduatorie o del collegio dei docenti o del consiglio di istituto, ma, al contrario, il docente, la graduatoria, l'organo collegiale sono al servizio dei bambini, e dei bambini intesi anche come gruppi classe di diversi: cioè come bambini che, indipendentemente dalla loro situazione oggettiva, siano italiani, cinesi, marocchini o in situazione di handicap, hanno comunque il diritto di sviluppare tutte le loro potenzialità stando insieme in un gruppo grande come la classe e imparando insieme, senza nessuno che sia sacrificato.

Tutor, anticipo scolastico e gruppi di livello, di compito ed elettivi

La possibilità offerta alle famiglie di iscrivere anticipatamente i propri figli nella scuola dell'infanzia e nella primaria è una delle principali innovazioni introdotte dal nostro Parlamento.

Significa che, oggi, si profila la possibilità di avere in prima primaria bambini di cinque anni e mezzo e di sette anni, in seconda di sei anni e mezzo e di otto anni, e così via. Indubbiamente, si ha una certa distanza cronologica fra gli alunni che si ritrovano nello stesso gruppo classe, per quanto si metta in conto l'eterocronia dello sviluppo individuale. Può accadere, infatti, che un bambino di cinque anni e mezzo abbia la maturità di uno di sette e viceversa: lo sviluppo non è fatto come la fioritura del bambù, che avviene sia nell'emisfero boreale che in quello australe contemporaneamente nello stesso periodo. I bambini non sono come i bambù, hanno fioriture separate e diverse.

Il legislatore ha pensato, comunque, che in Italia fosse troppo presto per fare del "blairismo", quello sopra rammentato. Il nostro Consiglio dei ministri e il Parlamento hanno ritenuto che questa fosse una prospettiva eccessiva e, per certi versi, anche pericolosa, tale comunque da suscitare stupore. La norma che essi hanno approvato e che limita a diciotto mesi il divario di età, si ricorda, invece,

sul piano organizzativo e didattico con l'articolo 4 del D.P.R. 275/99, che indica, per articolare il lavoro degli alunni, di gruppi di livello, di compito o elettivi. Questo è un valore pedagogico da non dimenticare, perché offre nuove prospettive ai docenti per progettare l'attività educativa. Naturalmente, è fondamentale far capire ai bambini affidati al *tutor*, siano essi venti o venticinque, che bisogna svolgere attività nelle quali tutti siano coinvolti. Come dice Irnerio, il fondatore dell'Università di Bologna, non si può imparare se non insegnando e non si può insegnare se non imparando: l'apprendimento e l'insegnamento sono, quindi, sempre reciproci, coevolutivi. Non posso pensare di proporre a un gruppo di alunni un'attività nella quale, su venticinque, cinque siano coinvolti e apprendano e insegnino, mentre quindici o venti o apprendono o insegnano soltanto. È impossibile. Bisogna, invece, proporre attività, problemi, compiti o progetti elaborati in modo interdisciplinare o transdisciplinare, in cui tutti contemporaneamente insegnino e apprendano. Seconda la nuova norma, il *tutor* ora è il garante del fatto che tutto ciò si verifichi per l'intero gruppo di alunni e per una durata di almeno diciotto ore settimanali su ventisette o su trenta o quaranta, secondo il tipo di orario adottato. Nel caso in cui il *tutor* faccia l'assistenza alla mensa e tutti i ragazzi a lui affidati ne usufruiscano, poiché questa è considerata, come abbiamo visto, un servizio educativo, egli dovrà impegnarli su un progetto che riguardi, ad esempio, non solo l'assunzione del cibo ma anche l'educazione alimentare, l'educazione alla cittadinanza, l'educazione dell'affettività, ambientale, alla salute: un progetto del quale il *tutor* sarà garante. A questo proposito, sembra, comunque, ovvio che il *tutor* non dovrebbe pranzare contemporaneamente ai bambini, perché sembra molto difficile, se non impossibile, nutrirsi e, nello stesso tempo, insegnare.

Perché il laboratorio

Per quanto riguarda i laboratori, pare di ricavare, dalle discussioni e dai quesiti posti, l'idea che essi siano una cosa, mentre ciò che l'insegnante non di laboratorio fa con i suoi bambini sia, invece, un'altra. Si pensa che alle lezioni fatte in classe si aggiungano altre attività, ad esempio la psicomotricità. Questa idea non solo contrasta con il quadro teorico della riforma, ma si contrappone anche a tutta la letteratura pedagogica degli ultimi cento anni.

La riforma del 28 marzo 2003 impone la transizione dall'*auditorium* al *laboratorium*. Non esistono, cioè, momenti in cui non si faccia laboratorio, per il semplice fatto che tutti i momenti educativi sono laboratorio: italiano, religione cattolica, matematica, geografia, scienze ecc.; tutti i minuti, tutte le ore, tutto il tempo scolastico è laboratorio con tutte le discipline, ovviamente con una gradazione e una coloritura diversa secondo il ciclo a cui ci si riferisce.

E', pertanto, sbagliato parlare di laboratorio di psicomotricità, proprio perché non è possibile scindere la psicomotricità dalle altre discipline, come sarebbe sbagliato ipotizzare un laboratorio di informatica prescindendo dall'italiano, dalla matematica ecc.

Qualora le richieste dei genitori andassero in questo senso, sarebbe compito dei docenti chiarire i fraintendimenti, gli equivoci, le supposizioni infondate, nutrendo la fiducia che, con il passare del tempo, le persone che hanno capito male comprenderanno - attraverso le esperienze dei loro bambini, ma anche ascoltando gli insegnanti e riflettendo su qualche scritto - che cosa intenda la riforma e quali siano i valori che essa afferma. Non bisogna, infatti, cadere nella trappola dei fenomeni psicologici proiettivi, nell'ossessione maniacale di immaginare che la realtà diventi subito come noi vogliamo che sia o come sarebbe bene, in senso assoluto, che già fosse.

Ad ogni buon conto, su questi temi è raccomandabile la lettura di libri quali la "Scuola serena di Agno" della Boschetti Alberti, autrice ben conosciuta da chi ha frequentato l'istituto magistrale; e si può anche pensare a Giovanni Cena o, per citare autori più vicini a noi, a Mario Lodi o a Albino Bernardini. Nelle loro scuole non c'era certamente la possibilità di equivocare sul problema del laboratorio, perché esso non era affatto contrapposto alle lezioni, ma era la stessa lezione o meglio, come diciamo oggi, lo stesso apprendimento-insegnamento.

Allora come oggi, è passato il tempo in cui si pensava che ci fosse un'ora di italiano distinta da quella di storia, di matematica o di inglese: follie fordiste e frammentarie, distinzioni che solo la rigidità burocratica poteva immaginare.

La fase transitoria e la nuova formazione dei docenti

Modalità laboratoriale, gruppo grande della classe che si scompone in gruppi piccoli di compito, di livello e di elezione, e si ricompone, azioni educative e riflessioni pedagogiche condotte unitariamente, coordinando e facendosi coordinare, sono solo alcuni dei fattori del nuovo modo di 'fare scuola': non si può più insegnare, e tanto meno apprendere, se non esaltando in maniera straordinaria il lavoro d'*équipe*. E' diverso dal riunirsi con due o tre colleghi, ciascuno dei quali entra in classe per svolgere il "suo programma", riproducendo, così, il modello pedagogico tradizionale che, invece, deve essere superato.

Ed è proprio la centralità dell'allievo, su cui insiste la riforma, a imporre a tutti i docenti la necessità di identificare con gli studenti, partendo dalla loro esperienza, i compiti e i progetti sui quali ciascun insegnante porterà un contributo di elaborazione e di specificità coordinato e determinato. Se poi l'*équipe*, in base alle necessità accertate, deciderà di fare due progetti diversi, ogni docente saprà egualmente che cosa fanno i suoi colleghi, quali conoscenze e quali abilità utilizzano per risolvere i vari problemi. In tal modo ogni insegnante, come avviene se il progetto è invece uno solo, saprà quali aspetti di una certa disciplina e in quale misura competeranno a lui e quali e in quale misura competeranno agli altri in questo o quel progetto.

Il che, ad esempio, dovrebbe valere anche per la prima lingua comunitaria. A regime, tutti i docenti, e non solo gli specializzati o gli specialisti, dovranno essere in grado non solo di insegnare l'inglese, ma anche di svolgere qualche attività educativa e didattica in inglese, mentre oggi, purtroppo, siamo ancora nella fase transitoria in cui prevalgono gli insegnanti specialisti. Tutti coloro che insegneranno, dunque, dovranno essere in grado di fare lezione di inglese e di storia o di matematica in inglese. Un esempio: come far capire la distinzione fra il punto e la virgola (formula di scrittura banale che noi, in Italia, usiamo abitualmente quando facciamo lezione di lingua uno, ma che nel mondo anglosassone non ha corrispondenza) se non abbiamo le conoscenze di inglese e di matematica come possedute dagli inglesi? È ovvio che non è possibile. Per di più, se a spiegare queste variabili è l'insegnante specialista, risulta molto difficile che gli altri insegnanti, compreso il *tutor*, pur conoscendo l'inglese, sappiano chiarire tale particolarità linguistica mentre svolgono il loro compito.

Certamente, se non abbiamo gli insegnanti specializzati, oggi dobbiamo porci il problema di quante ore di inglese è necessario affidare all'insegnante specialista, perché egli segue sette-otto classi e, quindi, la sua utilizzazione deve essere programmata con una precisa scansione dei tempi in base all'organico disponibile. Ma questa è una sconfitta dell'idea sopra esposta, perché presuppone la determinazione dello stesso numero di ore per tutti gli alunni e la medesima procedura in tutti i gruppi classe per l'insegnamento della seconda lingua.

La riforma, invece, chiede l'inverso, perché uno dei principi su cui si fonda richiede di dare a ciascuno le occasioni di apprendimento che meglio gli servono. Pensiamo, per esempio, a uno specializzato che sta spiegando matematica e trova spontaneo farlo in inglese; egli non potrebbe certo fare una distinzione tra i minuti che dedica all'insegnamento della lingua due e quelli che dedica all'insegnamento della matematica. La stessa osservazione si può fare per il docente che insegna italiano e storia, perché egli semplicemente insegna per far acquisire le competenze attese in tutte le discipline e non per dedicare un tempo predeterminato a questa o a quella disciplina.

Ovviamente, nella fase transitoria quanto appena descritto non è ancora possibile, ma nel momento in cui i laureati in Scienze dell'Educazione per la scuola primaria completeranno la loro formazione, essi dovranno aver fatto tredici anni di inglese prima del corso universitario e cinque anni di inglese in università. Dopo un simile curriculum si può ipotizzare che sarà difficile per chiunque continuare a sostenere che dell'inglese possiede solo una conoscenza scolastica, in altre parole... che "non lo sa"! Se così non fosse, ci sarebbe da chiedersi quale senso avrebbe avuto l'aver investito tante risorse per attivare un percorso formativo lungo diciotto anni e, poi, mandare a insegnare nella scuola primaria un *tutor* che non sappia spiegare la storia anche in inglese oppure usare tale lingua quando il suo uso appare talmente spontaneo e pertinente da restare impresso nella mente dei

bambini in maniera indelebile. In maniera indelebile, appunto, e non friabile, come capita oggi, proprio perché, a volte, usando l'inglese solo in talune occasioni, a livello didattico si ha una semplice sovrapposizione.

La formazione del tutor

Una critica abbastanza diffusa riguarda la preparazione del docente *tutor*. Si dice che essa oggi non esiste, probabilmente per insinuare che di questa novità sarebbe meglio fare a meno. Ciò conferma che la transizione è difficile, perché nella norma⁴ si richiede che tale insegnante sia in possesso di “una specifica formazione”. Ma poiché è impensabile una formazione specifica in tempi rapidi, è ovvio che la norma intende “a regime”.

La legge, del resto, non è stata fatta pensando a domattina, ma in una prospettiva a lungo termine. Infatti, all'articolo 5, essa prevede, fra l'altro, che dopo la laurea specialistica, nelle strutture didattiche di ateneo si organizzino moduli con crediti universitari utili per acquisire il ‘patentino’ di *tutor*. Pertanto, l'insegnante che vorrà conseguire questo titolo dovrà sottoporsi a un percorso formativo successivo alla laurea specialistica e al biennio di praticantato che si concluderà con la conferma in ruolo.

Se ne evince che la specifica formazione della quale occorrerà discutere da oggi fino alla realizzazione completa della legge di riforma è costituita dalla specifica formazione decisa - come recita la circolare ministeriale 29 del 5 marzo 2004 - a seguito della contrattazione governo-sindacati. Bisognerà vedere come si svolgeranno queste consultazioni e se gli spazi affidati alla discrezionalità della trattativa saranno utilizzati in modo responsabile, senza sciupare quella che può essere una opportunità preziosa.

Sarebbe già un passo avanti se in questa fase di transizione si riconoscesse come specifica formazione il fatto di avere già attivato la figura del *tutor*, come accade specialmente in alcune scuole secondarie. L'aver svolto tale funzione, come l'aver frequentato corsi di aggiornamento specifici, dovrebbe costituire titolo preferenziale rispetto a chi non ha tali requisiti.

Inoltre, chi darà la propria disponibilità a svolgere la funzione di *tutor*, si può ipotizzare che avrà una qualifica in più rispetto a chi non si sarà dato disponibile. Infatti, è evidente che, senza la disponibilità, il lavoro del *tutor* non potrà avere esiti positivi: esso richiede, oltre alla responsabilità di coordinare l'*équipe* pedagogica, un impegno mirato per la formazione dei singoli componenti del gruppo classe. Circa la disponibilità si può citare un dato comunque importante: al mese di giugno 2004, in Italia, su 260.000 maestri in servizio, 110 mila risultano iscritti ai corsi *on-line* dell'Indire. Si tratta di una circostanza veramente straordinaria e sarebbe giusto riconoscere a questi maestri un titolo particolare rispetto a quelli che hanno scelto di non frequentare tali corsi. Lo stesso vale per tutti coloro che seguono diligentemente le lezioni di formazione in presenza, interagendo con osservazioni, dubbi e critiche. Sono tutti aspetti che, ispirati dal buon senso, è auspicabile possano consentire l'avvio sereno della riforma, anche se non deve venire meno la consapevolezza che il traguardo finale è lontano e che l'attuazione completa della legge richiederà ancora molto impegno e fatica.

⁴Decreto attuativo n° 59 del 19 febbraio 2004, art. 7, co. 5