

Qualche riflessione sul tema del maestro unico e del tempo-scuola

(Massimo Spinelli)

Il DL n. 137/08, convertito con legge n. 169 del 30 ottobre 2008, prevede che le istituzioni scolastiche della scuola primaria costituiscano classi affidate ad un unico insegnante e funzionanti con orario di 24 ore settimanali. Sappiamo anche che il successivo Piano Programmatico e lo Schema di regolamento sugli ordinamenti della scuola del primo ciclo d'istruzione hanno integrato questa prima indicazione con un più ampio repertorio di soluzioni organizzative, attivabili sulla base delle richieste delle famiglie interessate (27 ore, 30 ore, fino al modello a 40 ore). Malgrado questo è innegabile che la polemica si sia concentrata sulla figura del cosiddetto maestro unico e sul superamento del "modulo".

Quando la polemica infuria è difficile che il confronto (che dovrebbe attenere al piano delle idee) non scivoli sul piano dello scontro (che invece rientra negli interessi di parte). La presente riflessione parte dal presupposto che non va mai abbandonato il terreno del confronto, perché è l'unico che consente di assumere una logica "costruttiva". Al tempo stesso non bisognerebbe cedere alle semplificazioni e tenere fermi alcuni elementi di carattere pedagogico-didattico.

A quali bisogni occorre dare risposta?

La scelta di un modello orario, in generale, dovrebbe essere commisurata alla capacità del sistema organizzativo e gestionale che la sottende di rispondere più efficacemente di altri ai bisogni formativi della fascia scolare cui si riferisce.

Il limite della scelta operata attraverso il DL 137/08 sta probabilmente nel fatto di non aver dichiarato i presupposti di natura pedagogica che l'hanno ispirata, anche se *a posteriori* si è cercato di introdurre un parziale rimedio a questa debolezza d'impianto. La norma, in effetti, fa espresso riferimento agli obiettivi di contenimento e di razionalizzazione della spesa pubblica, di cui all'art. 64 del DL n.112/08 convertito con legge n. 133 del 6 agosto 2008. In merito alla responsabilità del decisore politico di affrontare il delicato ma ineludibile problema della compressione della spesa pubblica sono legittime tutte le opinioni; il giudizio andrebbe semmai concentrato sulla effettiva sopportabilità dei cosiddetti "tagli" da parte del sistema scuola. Ma se si assume il punto di vista della qualità pedagogica del modello organizzativo di una scuola, il discorso deve andare inevitabilmente oltre i limiti delle esigenze e delle compatibilità economiche.

Per esprimere, quindi, un giudizio minimamente fondato su una scelta di tale rilevanza bisogna preventivamente chiarire i termini della questione.

Giova sempre ricordare, come primo passaggio, che l'adozione di un modello organizzativo per la scuola primaria in parte discende dalle prescrizioni delle norme ordinamentali, in parte rientra nello specifico ambito di responsabilità progettuale delle scuole autonome. In quanto tale, e tenendo fermo il dovere della scuola di rispondere ai bisogni reali che la sua collettività esprime, dovrebbe rispondere ad una prima esigenza, di carattere generale, che potremmo definire in questi termini: *rendere praticabile un impianto pedagogico-didattico che risponda ai bisogni di apprendimento e di sviluppo personale degli alunni e consenta di attivare le condizioni di contesto più favorevoli ad un efficace processo di apprendimento e di crescita.*

La realtà dimostra che, accanto a questo compito fondamentale, è andato via via crescendo il peso e l'influenza di esigenze delle famiglie che potremmo genericamente definire "sociali". Potremmo addirittura sostenere che con il passare del tempo l'esigenza di fondo si è andata vieppiù miscelando con l'esigenza accessoria, al punto da confondere i piani e da rovesciare l'ordine delle priorità.

Per questo motivo il tempo-scuola negli ultimi decenni si è andato progressivamente dilatando, non tanto per rispondere ad una esigenza di natura didattica (anche se ho ben presenti alcuni studi sul modello a tempo pieno), quanto per assicurare alle famiglie una gestione "controllata" degli alunni in un orario, quello pomeridiano, che vede generalmente entrambi i genitori impegnati nell'attività lavorativa. Questa situazione, particolarmente diffusa nelle aree a forte concentrazione urbana, ha prodotto una interpretazione estensiva del ruolo della scuola (aumentare la quantità oraria di permanenza a scuola), chiamata spesso ad assolvere compiti di assistenza non propriamente

connessi alla propria funzione istituzionale e al profilo professionale degli addetti. Sulla stessa scia sono andate proliferando le più svariate esperienze di pre-scuola e di post-scuola.

Se, dunque, la priorità che viene assunta a criterio ispiratore del modello organizzativo della scuola è la *gestione* dell'alunno ad essa affidato, ne consegue che l'espansione del tempo-scuola verrà automaticamente interpretato come un valore.

Se, invece, la priorità venisse individuata nella volontà di puntare alla massima efficacia in termini di *apprendimento*, probabilmente le scelte organizzative si orienterebbero verso modelli qualitativi piuttosto che quantitativi.

Chi lavora con gli alunni della scuola primaria sa quali sono i tempi di attenzione e di concentrazione nel lavoro di bambini di 6 o di 8 anni, conosce la difficoltà di contenerli nell'ambiente classe, gli sforzi necessari per stimolare il loro interesse, per lavorare sulla meta-cognizione, per tradurre la curiosità del momento in riflessione e in rielaborazione personale. In un contesto di questo tipo risulta piuttosto arduo sostenere che l'allungamento dei tempi di lavoro e di studio favorisca *tout court* l'apprendimento. In altre parole potremmo dire che più scuola non produce automaticamente maggiore efficacia formativa. La controprova di questa affermazione ci è fornita dalla consuetudine delle scuole con orario pomeridiano o a tempo pieno di inframmezzare l'attività didattica con ricorrenti spazi di "ricreazione", giustificati con l'esigenza di valorizzare il gioco e la socializzazione, ma in effetti funzionali alla necessità di concedere agli alunni tempi di recupero.

Sta di fatto che il bisogno pressante delle famiglie di assicurarsi un modello che risolva i problemi di gestione del tempo ha sensibilmente influenzato l'azione delle scuole primarie. Può succedere, ad esempio, che una scuola decida di articolare il proprio modello orario a tempo pieno ma a settimana corta, un ossimoro organizzativo soltanto apparente se il criterio che ispira le scelte diventa la risposta alle esigenze logistiche delle famiglie. Succede anche che le priorità diventino i tempi funzionali, l'orario e la collocazione della fermata dello scuolabus, la qualità e la varietà del menù della mensa, il peso dello zainetto, l'eliminazione della consuetudine (del tutto residuale) di assegnare agli alunni del lavoro a casa. In tutte queste situazioni, che la scuola reale quotidianamente vive, la centralità dell'atto educativo rischia di perdersi, non è più il fulcro attorno al quale ogni elemento organizzativo dovrebbe ruotare.

Una prima conclusione di questa riflessione potrebbe dunque riferirsi all'opportunità di dichiarare in anticipo che cosa determina la qualità dell'azione di una scuola. Le risposte potrebbero essere, come si è visto, diverse; ma se il valore di riferimento restano le *performances* degli alunni in termini di apprendimento e di maturazione personale diventa lecito arrivare alla conclusione che *la qualità dell'azione formativa non è direttamente proporzionale alla quantità del tempo trascorso a scuola*.

A sostegno di questa tesi possono essere richiamate alcune esperienze europee, notoriamente più efficaci sul piano dei risultati, che in genere non adottano modelli di tempo pieno e che vedono l'intervento di altre agenzie per affrontare situazioni di carattere assistenziale. La ricerca *PISA-Uducation at a glance* dimostra, ad esempio, che gli alunni italiani della scuola primaria sono impegnati a scuola per un orario che va da 990 a 1023 ore annue di lezione, a confronto con una media europea che si attesta su 800-844 ore.

Una seconda conclusione porta a ritenere che l'esigenza di innalzare i livelli qualitativi delle prestazioni dei nostri alunni richiede che, al di là delle dispute di principio sui modelli orari, il confronto si concentri sulla necessità di ripensare il modello pedagogico, mettere a punto una adeguata cultura progettuale, richiedere ai docenti una attenta rivisitazione delle loro competenze professionali, che ponga al centro dell'attenzione la padronanza delle strategie didattiche e la capacità di valutare con taglio formativo l'evoluzione dei processi di insegnamento/apprendimento, al fine di intervenire efficacemente sugli stessi. Questo non esclude che la scuola si faccia carico delle esigenze "accessorie", ma impone che questo non si verifichi a discapito delle esigenze primarie, ma in modo che si contemperino secondo una logica complementare, che va coerentemente rispettata soprattutto nel momento in cui una scuola è chiamata a presentare la propria offerta formativa e i principi di fondo che la ispirano.

Docente unico *versus* modulo

Il confronto tra i due termini ha assunto uno spessore polemico che di certo non favorisce una riflessione serena, ma questo non può esimerci dall'affrontare i due corni del dilemma.

La tesi secondo cui si vogliono tagliare i moduli per "fare cassa" può essere tranquillamente sostenuta, ma fa esattamente il paio con l'altra, di segno opposto, che nel 1990 si volle tamponare con l'introduzione del modulo il problema del decremento delle nascite e la prevedibile contrazione degli organici. Entrambe le tesi potrebbero essere attendibili, ma il problema non si esaurisce in questo gioco improduttivo di rimpallarsi le responsabilità.

Per evitare le semplificazioni suggeriamo, anche in questo caso, di partire dal valore primario che assume il processo di insegnamento/apprendimento di un alunno di scuola primaria e di farne discendere una riflessione sulla soluzione che offra i massimi vantaggi e i minori elementi di criticità.

Nelle scuole europee che ottengono le migliori *performances* (è con queste che la scuola italiana deve confrontarsi) esiste un insegnante unico, oppure un insegnante prevalente che viene coadiuvato marginalmente da specialisti delle attività motorie, o musicali, o da esperti nell'applicazione delle nuove tecnologie. Lo si può facilmente verificare consultando le informazioni contenute nel sito www.indire.it/eurydice/index.php . Perché ciò che si dimostra valido nel resto d'Europa non dovrebbe valere anche per l'Italia?

Se questo non bastasse si potrebbe riportare il giudizio di Norberto Bottani (www.tuttoscuola.com), uno dei massimi esperti di sistemi scolastici europei, quando afferma che al di fuori dell'Italia non esiste il modulo, né l'interpretazione del modulo che è stata fatta in moltissime sedi scolastiche, dove si è trasformata la scuola primaria in una scuola secondaria con docenti specializzati per discipline.

Nel panorama europeo, dunque, è consolidata la convinzione che gli alunni della fascia scolare primaria abbiano bisogno di un insegnante che costituisca un punto di riferimento forte, sia sul piano didattico che su quello affettivo-relazionale. Non è detto che l'insegnante debba essere unico, ma è importante che gli specialisti che integrano la sua azione educativa operino sulla base di un progetto didattico costruito con lui e intorno a lui. Il progetto deve essere unitario, non in quanto risultante della giustapposizione di pezzi diversi (rischio al quale è fortemente esposto un modulo poco coeso), ma in quanto ispirato ad una visione unitaria del sapere, di natura pre-disciplinare, strettamente correlata ai dati di realtà e all'esperienza di vita dei bambini.

Un insegnante prevalente integra e modula i contenuti, le attività, le metodologie, i tempi e i ritmi del lavoro, stabilisce relazioni, collegamenti, richiama i contenuti delle diverse aree di lavoro, affida ai colleghi specialisti aree di approfondimento che si richiamano all'impianto progettuale comune, che l'insegnante prevalente continua comunque a tenere sotto controllo nel suo svolgimento complessivo; senza sottostare al vincolo di una frammentazione disciplinare che crea elementi di cesura nel dispiegarsi di un ordinato e coerente percorso unitario di apprendimento.

Merita ricordare che la figura del docente-tutor, troppo frettolosamente eliminata per esigenze sindacali, presentava queste caratteristiche e avrebbe potuto produrre effetti importanti se non fosse stato rigettato in nome di un indefinito rifiuto di ogni forma di gerarchizzazione all'interno della funzione docente.

Ci rifiutiamo, infine, di prendere in considerazione la tesi (adombrata da più di un commentatore) secondo la quale il maestro unico costituirebbe un grave rischio per la classe qualora non possedesse competenze professionali adeguate. Non si può infatti accettare una logica compensativa dei deficit professionali di alcuni insegnanti basata sulla miscelazione della loro azione con quella dei colleghi del modulo. Questo significherebbe permettere che anche gli insegnanti professionalmente meno adeguati abbiano diritto a permanere all'interno del sistema, purché non facciano troppi danni. La logica va completamente rovesciata: l'insegnante deve essere formato perché acquisisca e padroneggi un bagaglio completo di competenze, deve avere l'opportunità di aggiornarlo periodicamente, deve essere valutato in riferimento ai risultati che la sua azione educativa e didattica produce.

La responsabilità della scuola come servizio al territorio

Non andrebbe mai dimenticato, anche nelle occasioni in cui più forti appaiono le contrapposizioni, che la scuola costituisce un'autonomia funzionale, alla quale è affidato un mandato istituzionale, ma che va riconosciuta come unica titolare della responsabilità di definire le modalità da adottare per conseguire gli obiettivi che le sono assegnati.

Ogni norma che vincoli o coarti questo spazio autonomo di responsabilità è da respingere, perché viola principi costituzionali fondamentali, quali quelli dell'autonomia e della sussidiarietà. Sarebbe quindi opportuno, anche in questa occasione, riaffermare il valore di questi principi e adoperarsi affinché sia tutelato il diritto dei singoli istituti di definire le scelte sia in rapporto ai modelli orari (che devono rispondere ai bisogni espressi dalla collettività locale), che all'utilizzo più produttivo delle risorse umane a disposizione.

All'amministrazione compete la decisione circa il dato quantitativo di organico da assegnare ad un istituto, che sarebbe opportuno definire su parametri funzionali più che aritmetici, ma la responsabilità di impiegare queste risorse, in modo che producano la massima efficacia dell'intervento formativo, non può che rientrare nella specifica area di competenza dell'istituto stesso. Dovrà essere quindi la scuola e non la norma a decidere, ad esempio, se nella quarta o quinta classe sia più funzionale mantenere l'insegnante prevalente o introdurre una prima diversificazione delle figure di riferimento, come forma di adattamento e di accompagnamento alla successiva fase formativa.

Non va dimenticato, però, che il rispetto dell'autonomia scolastica comporta l'obbligo di confrontarsi con la domanda sociale e con le competenze dell'amministrazione locale. È all'interno di questo rapporto triangolare che diventa necessario individuare le soluzioni organizzative più opportune, anche recuperando la distinzione tra esigenze relative al successo formativo ed esigenze di tipo assistenziale che possono trovare diverse forme di soluzione. È a questo livello che i problemi vanno affrontati, evitando di fare prima le scelte (magari sulla base dell'orientamento prevalente all'interno del Collegio docenti) e di pretendere che utenti e territorio vi si adeguino.

Non esiste un modello ideale di scuola e di tempo-scuola, chi lo afferma lo fa sulla base di un assioma di natura ideologica o della ricaduta che le scelte possono avere sui livelli occupazionali. Esistono, invece, buoni modelli organizzativi che nascono da una corretta e intelligente applicazione del principio di sussidiarietà orizzontale e da buone pratiche di *governance* territoriale. La programmazione integrata dei servizi scolastici, prospettiva già aperta ma che subirà un determinante impulso dall'avvio del prossimo processo di decentramento regionale del sistema scolastico, consente di rispondere in modo coordinato alle esigenze della collettività locale; ma all'interno di questo ecosistema formativo integrato deve essere garantita alle scuole e a chi vi opera la possibilità di concentrarsi sui problemi dell'apprendimento e sulla qualità del progetto pedagogico-didattico che la scuola, in quanto organizzazione esperta, è tenuta ad elaborare e a fornire ai propri utenti.