

7. Il maestro unico

1. Tesi inconsistenti

Per sostenere la bontà del ritorno al maestro unico previsto dalle misure del ministro Gelmini sono stati adoperati essenzialmente quattro argomenti. Il primo è che il bambino dei primi anni della scuola elementare ha soprattutto bisogni di tipo affettivo, e questi sono soddisfatti in modo migliore da un'unica figura di riferimento. Il secondo è che il modulo non fu istituito per ragioni pedagogiche, ma unicamente per motivi di ordine occupazionale. Il terzo è che i risultati della scuola elementare erano già ottimi prima dell'avvento del modulo di tre insegnanti su due classi. Il quarto è che per la scuola elementare del modulo si spende troppo.

Queste argomentazioni sono in realtà prive di consistenza. Replichiamo brevemente a ognuna di esse. Poi approfondiremo la questione della produttività del modulo.

1. L'esigenza di una figura unica di riferimento appare priva di fondamento, sia sul piano del senso comune – il bambino in famiglia ha più figure di riferimento –, sia su quello scientifico – non vi sono ricerche dalle quali risulta che lo sviluppo socio-affettivo della terza infanzia sia migliore in presenza di una sola figura. Quello che emerge dalle ricerche psico-evolutive è che la relazione diadica risulta pregnante nelle prime fasi dello sviluppo psichico dell'infante, quando egli è ancora immaturo per rapportarsi con contesti più ampi e articolati, e trova perciò nel rapporto con la madre uno spazio protetto e privilegiato. Ma in seguito lo sviluppo socio-affettivo del bambino si basa sulla sua partecipazione a contesti sociali diversi, progressivamente più ampi e articolati, nei quali entra in rapporto con molteplici figure di riferimento. All'inizio della

terza infanzia, il bambino ha perciò già familiarità con situazioni che includono più adulti, sia in famiglia (che nella maggior parte dei casi vede la presenza di due genitori e spesso di nonni), sia nella scuola dell'infanzia, nella quale la doppia maestra per sezione e la pratica delle sezioni aperte lo hanno messo in contatto con una situazione caratterizzata da più docenti. Non vi sono perciò argomenti a favore di un unico docente, se non un retorico appello alla "vecchia sana tradizione". Un unico maestro potrebbe anzi limitare l'esperienza relazionale degli alunni, che risulta invece arricchita dall'attuale pluralità d'insegnanti. Inoltre, il modulo organizzativo permette di spezzare l'incapsulamento della socializzazione nella classe tradizionale. In un gruppo chiuso come questo, infatti, le dinamiche della socializzazione tendono a cristallizzarsi, i ruoli sociali si irrigidiscono: i leader, i gregari, gli emarginati rischiano di essere sempre gli stessi. Il modulo consente invece di attivare momenti di lavoro con aggregazioni di alunni di classi diverse (per interventi di recupero, percorsi laboratoriali ecc.) e questo rende più ricca e articolata l'esperienza relazionale degli alunni. Creare una priorità tra i bisogni affettivi e quelli cognitivi ci pare, infine, del tutto insostenibile. Le prospettive ecologiche dello sviluppo, gli studi sulla crescita e l'articolazione dell'intelligenza nell'infanzia, rendono del tutto superata e anacronistica una concezione in cui il bambino è ridotto essenzialmente all'affettività. In quel processo di crescita che è l'educazione, cognizione e affettività s'intrecciano in modo indissolubile, e senza che l'una risulti prioritaria sull'altra.

2. In merito alla motivazione puramente occupazionale dell'avvento del modulo, si deve precisare che le cose non stanno in questo modo. Vi erano ottime ragioni formative per archiviare il maestro unico e passare alla pluralità di docenti. Il problema si pose agli inizi degli anni Ottanta, contestualmente alla riforma dei Programmi della scuola elementare, poi emanati nel 1985. Nel dibattito che ne accompagnò la preparazione, e poi nella lettera di trasmissione della Commissione Fassino, fu chiarito che per insegnare Programmi culturalmente più forti e impegnativi non era pensabile affidarsi a un generico tuttologo, ed era perciò necessario superare il maestro unico. L'introduzione della pluralità dei docenti fu dunque dovuta alla necessità di assicurare agli alunni un'alfabetizzazione "forte" sui saperi linguistici, storici e matematici fin dall'inizio della scuola primaria. Quella prognosi si è rivelata sostanzialmente corretta.

Nell'attuale economia basata sulla conoscenza, la forza del sistema socio-economico nazionale dipende dal livello delle competenze acquisi-

ste dagli individui nella loro formazione. Siamo di fronte a una vera e propria sfida dell'istruzione. Per affrontarla in modo efficace è necessario garantire a tutti la padronanza delle conoscenze fondamentali dei saperi linguistici, storici e matematico-scientifici. E tale padronanza può essere garantita solo da un'alfabetizzazione forte fin dall'inizio della scuola elementare. Quest'ultima, inoltre, è anche il migliore viatico per assicurare a tutti l'accesso a una dimensione di *cittadinanza attiva*, gli strumenti intellettuali e culturali per essere consapevoli dei propri diritti e per l'impegno civile e politico.

La realizzazione di un'alfabetizzazione forte ha però come condizione una parziale specializzazione disciplinare dei docenti. Non è ipotizzabile che un solo insegnante possa avere un'adeguata preparazione su tutti e tre questi ambiti e sulle loro forme d'insegnamento.

Il *modulo organizzativo* di tre docenti su due classi ha permesso ai docenti un progressivo approfondimento dell'ambito disciplinare insegnato, e ha perciò favorito un rafforzamento dell'alfabetizzazione di base degli alunni.

Gli eccellenti risultati riportati dalla scuola elementare nelle comparazioni internazionali del profitto nell'area linguistica mostrano che il modulo di tre docenti può produrre esiti d'istruzione soddisfacenti.

3. Relativamente al terzo argomento, secondo il quale i risultati della scuola elementare erano già ottimi prima del modulo, è sufficiente controllare questa asserzione alla luce delle comparazioni internazionali del profitto. La scelta del modulo sembra aver prodotto effetti positivi sui livelli d'apprendimento dei nostri alunni. Se si prende una competenza fondamentale come la comprensione della lettura, si può osservare che nelle indagini internazionali Iea-Pirls del 2006 la scuola elementare ha ottenuto un lusinghiero sesto posto, con un punteggio ben superiore alla media internazionale (551 contro 500). Non solo. Rispetto all'indagine del 2001 ha guadagnato 10 punti, e si colloca ormai a ridosso della prestazione migliore: facendo pari a 100 il punteggio migliore, l'Italia era a 96,4 nel 2001 ed è a 97,5 nel 2006. Non sembra perciò vero che l'elementare era già ai livelli attuali prima del modulo. Grazie alla maggiore preparazione specifica degli insegnanti, resa possibile dalla loro pluralità, si sono registrati sensibili progressi.

La direzione segnata dalla L. 148/1990 sembra perciò corretta, può essere migliorata, ma non si può tornare indietro: sarebbe una scelta anacronistica.

Tornare al maestro unico avrà la conseguenza di indebolire la prepara-

zione specifica dei docenti sui fondamenti dei diversi saperi, e perciò di rendere più fragile e incerta l'alfabetizzazione dei nostri allievi. Il capitale intellettuale prodotto dal nostro sistema scolastico potrebbe soffrirne, e con esso la competitività socio-economica del nostro Paese, e il possesso di massa degli strumenti per una cittadinanza attiva e riflessiva rischierà di restare incompiuto.

4. Infine, per quanto riguarda la spesa per l'istruzione elementare, basta consultare gli ultimi rapporti Ocse.

Si dice che occorre ridurre il rapporto tra la spesa complessiva per la scuola e quella per gli insegnanti, altrimenti non vi saranno risorse per gli investimenti e lo sviluppo della scuola ne sarà compromesso. Perché non si pensa di realizzare questo traguardo con un incremento della quota di Pil destinata alla scuola? Non si afferma sempre che la formazione è la vera risorsa di questo secolo? Gli stanziamenti del nostro Paese sull'istruzione primaria e secondaria (escludendo cioè l'istruzione terziaria) rispetto al Pil sono inferiori alla media Ocse: il 3,3 contro il 3,8 (dati Ocse 2008), e ci collocano nella ventiseiesima posizione. Inoltre dal 1995 al 2004, mentre il Pil è cresciuto del 13,5%, gli stanziamenti per l'istruzione (incluso quella terziaria) sono stati incrementati solo del 7%, una delle performance peggiori dell'area Ocse (dati Ocse 2007). In altre parole, in proporzione sul Pil negli ultimi anni abbiamo speso meno: dal 3,6 del 1995 al 3,3 del 2005 (dati Ocse 2008 riferiti a livello primario e secondario); e non è una questione di compagine governativa, dato che in questo periodo si sono alternati al governo i due poli partitici.

Non vi sono perciò motivazioni valide per tornare al maestro unico. Difendere la pluralità di docenti significa difendere la qualità della formazione primaria e, di conseguenza, le possibilità di crescita democratica e di sviluppo socio-economico del nostro Paese.

2. Come va la scuola primaria del modulo

Intendiamo adesso approfondire brevemente l'argomento secondo il quale i risultati della scuola elementare erano già ottimi prima del modulo, che pertanto non avrebbe apportato nulla in termini di qualità della formazione.

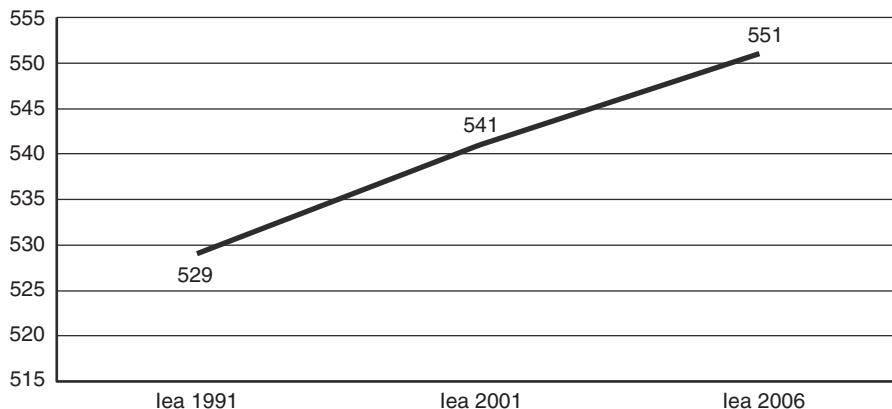
Vogliamo controllare questa asserzione alla luce delle comparazioni internazionali del profitto. Ci baseremo sulle ricerche relative alle competenze nella lettura; competenze cruciali sia per la riuscita nell'appren-

dimento scolastico in genere (com'è noto vi è un'alta correlazione tra questo e la comprensione della lettura), sia per l'accesso a una cittadinanza attiva.

Lo Iea – *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* – ha svolto indagini sui livelli di lettura e alfabetizzazione (*Reading – Literacy – Study*) nella scuola primaria (4^a elementare) negli anni 1991, 2001, 2006; in pratica dall'anno della riforma degli ordinamenti della scuola primaria, con l'istituzione del modulo organizzativo di tre maestri su due classi, a oggi. Dal 2001, i risultati sono standardizzati su una metrica comune con media 500 e deviazione standard 100, e sono perciò confrontabili. Il dato del 1991, pur assumendo come base il punteggio 500 era basato su un metodo di elaborazione dei punteggi parzialmente diverso, e quindi richiede qualche riserva nel confronto.

Tali indagini consentono, comunque, di saggiare l'influenza dell'introduzione della pluralità dei docenti sui livelli di un'abilità culturale cruciale come quella della lettura (figura 1).

Figura 1 – Italia punteggio lettura



In questo periodo, dal 1991 al 2006, si riscontra un andamento del tutto positivo rispetto al profitto nella lettura, e tale da collocare la scuola primaria italiana in una situazione eccellente rispetto ai risultati internazionali.

- a. La scuola primaria italiana si colloca stabilmente nelle prime posizioni: dal 5° posto del 1991 (su 27 Paesi) al 6° posto del 2006 (su 43 Paesi). L'andamento si apprezza meglio considerando il numero di Paesi che si collocano dietro l'Italia sul totale dei partecipanti (che passano da 22 a 37).

Se ci si limitasse a questo dato, come spesso si fa, potrebbe sembrare che i risultati si siano mantenuti ai livelli del 1991; ma, a parte che arrivare sestis su quarantatré non è la stessa cosa che arrivare quintis su ventisette, il quadro cambia se si considerano altri elementi.

- b. In primo luogo, il *punteggio medio* dell'Italia è costantemente cresciuto: da 529 nel 1991 a 551 nel 2006, con un progresso di ben 22 punti. Si deve però ricordare che il metodo di elaborazione dei punteggi utilizzato nel 1991 è parzialmente diverso da quella del 2001 e del 2006, anche se in tutte le rilevazioni è stato utilizzato il punteggio base 500. In ogni caso, confrontando il dato del 2001 con quello del 2006, si può osservare un incremento di ben 10 punti, a conferma della tendenza positiva del profitto.
- c. Inoltre, il punteggio dell'Italia si è progressivamente avvicinato al punteggio internazionale più elevato: dai 40 punti di scarto del 1991, ai 20 del 2001, ai soli 14 punti di scarto del 2006. La forbice che ci separa dalla prestazione migliore si è cioè significativamente ridotta, ormai siamo a poca distanza dal *top*.
- d. I progressi dell'Italia sono ancora più chiaramente evidenti se si standardizzano i punteggi rispetto al *range* della distribuzione – metodo usato nel rapporto Censis sull'università: $p. \text{ std.} = (X - X_{\min}) / (X_{\max} - X_{\min})$. Il nostro Paese passa allora dallo 0,785 del 1991 allo 0,914 del 2001, per arrivare allo 0,947 del 2006. In questo modo, inoltre, si riportano i punteggi a una metrica effettivamente comune, superando le differenze dovute al metodo parzialmente diverso di elaborazione dei punteggi nel 1991.
- e. L'esame delle percentuali degli alunni che si collocano al di sopra di alcuni punteggi di riferimento mostra che il miglioramento riguarda l'insieme degli alunni. In particolare, gli alunni al di sotto dei 400 punti (che versano in condizioni di semianalfabetismo funzionale) sono passati dal 6% del 1991 al 2% del 2006, mentre gli alunni al di sopra dei 600 punti (che raggiungono cioè un ottimo livello di competenza linguistica) sono passati dal 19,2% al 25%. In altre parole, relativamente alla competenza nella comprensione della lettura, dal 1991 al 2006, gli alunni hanno imparato di più e in modo più omogeneo.

L'esame di questi dati, mostra perciò che nel periodo dal 1991 al 2006, il profitto della comprensione della lettura è cresciuto sia in qualità (gli alunni hanno imparato di più), sia in omogeneità (le disuguaglianze sono complessivamente minori).

Si può sostenere che prima del modulo avevamo già una buona scuola elementare, ma non si può affermare che niente è cambiato dall'introdu-

zione del modulo: al contrario la scuola primaria ha compiuto un grande progresso da allora.

Ma constatare questo progresso autorizza a dire che dipende dall'introduzione del modulo? Ovviamente, questa è un'asserzione più problematica. Tanto per essere chiari, la crescita registrata potrebbe dipendere da un generale miglioramento delle condizioni socio-culturali del Paese, essere il riflesso di una popolazione scolastica che ha progressivamente goduto di migliori condizioni famigliari di sviluppo. Non sembra però che le cose possano stare così (anche se non si può escludere del tutto che questo fattore abbia in parte giocato).

Se si esamina il progresso dell'*Indice di sviluppo umano* (Isu) rispetto a quello nel punteggio nell'abilità di lettura nel periodo di riferimento rispetto ad alcuni grandi Paesi, si può notare che vi sono nazioni che hanno ottenuto un ottimo progresso nell'Isu non accompagnato da progressi nel profitto scolastico paragonabili ai nostri (la Spagna), Paesi che a fronte di progressi più contenuti nell'Isu hanno ottenuto una crescita del profitto superiore alla nostra (la Germania), e Paesi con una crescita media dell'Isu che hanno subito un decremento nel punteggio della lettura (gli Stati Uniti).

Tabella 1

Paese	lea 1991	Isu 1992	lea 2006	Isu 2006	Scarto lea	D. Isu 1992-2006
Italia	529	89,1	551	94	22	4,9
Francia	531	92,7	522	94,2	-11	1,5
Germania*	501	91,8	548	93,2	47	1,4
Spagna	504	88,8	513	93,8	9	5
Inghilterra**	553	91,9	539	94	-14	2,1
USA	547	92,5	540	94,8	-7	2,3

* Il dato della Germania del 1991 è la media tra Germania Ovest (503) e Germania Est (499).

** L'Inghilterra non aveva partecipato all'indagine del 1991, il relativo dato è quello del 2001.

Non pare dunque plausibile affermare che il consistente miglioramento delle *performance* scolastiche dei nostri alunni dall'avvento del modulo dipenda unicamente da un più generale miglioramento nelle condizioni di vita del Paese.

Sono intervenuti altri fattori, e tra questi il modulo (e dunque la possibilità di una più approfondita preparazione del docente rispetto all'ambito insegnato) ha probabilmente giocato un ruolo rilevante.

3. Un'osservazione ai critici della primaria

A dispetto del coro di riconoscimenti di cui gode la nostra scuola elementare, non tutti sembrano convinti della sua produttività culturale.

Luca Ricolfi, per esempio, nell'articolo apparso su *La Stampa* lo scorso 25 settembre 2008 ("Il mito della scuola elementare") asserisce di non essere sicuro che il ritorno al maestro unico sia una scelta sbagliata, e sostiene che le debolezze culturali riscontrabili nei ragazzi della scuola media sono da imputare alla scuola elementare, che non prepara adeguatamente gli alunni, e si riduce a un luogo di socializzazione. Ciò sarebbe dimostrato anche dalle indagini internazionali, che se vedono l'elementare italiana ai primi posti nei test di lettura, la collocherebbero agli ultimi in matematica e scienze. La cattiva fama della scuola media sarebbe perciò in parte immeritata: forse i suoi pessimi risultati sono da addebitare a una scuola elementare che non prepara. E, sembra di capire, se non si può difendere la scuola elementare, non si può difendere neppure l'attuale pluralità di docenti.

Ci pare che queste posizioni siano difficilmente sostenibili. Gli esiti formativi della scuola elementare sono complessivamente buoni, e non si possono di certo migliorare con il ritorno al maestro unico.

Come si è appena visto, nelle indagini sulla lettura-alfabetizzazione Iea-Pirls del 2006, la scuola elementare ha ottenuto un lusinghiero sesto posto, con un punteggio ben superiore alla media internazionale (551 contro 500). Non solo. Rispetto all'indagine del 2001 ha guadagnato 10 punti, e si colloca ormai a ridosso della prestazione migliore (facendo pari a 100 il punteggio migliore, l'Italia era al 96,4 nel 2001 ed è al 97,5 nel 2006). Nell'indagine Ocse-Pisa del 2003 sulla comprensione della lettura nei quindicenni, l'Italia si colloca invece al ventesimo posto, con un punteggio inferiore alla media internazionale (487 contro 500), lontano da quello migliore (facendo pari a 100 il punteggio migliore, l'Italia è a 89,2). Come si può considerare plausibile che il mediocre risultato della secondaria sia da imputare all'elementare, quando questa ottiene un buon esito formativo?

È vero che nell'indagine Iea-Timms del 2003 sulla matematica, la prestazione dell'elementare è molto meno buona: si piazza al quindicesimo posto (non nelle ultime posizioni), con un punteggio di poco superiore alla media internazionale (503 contro 495), e lontano dal migliore (facendo pari a 100 il punteggio migliore, l'Italia è a 84,7). E i risultati nelle scienze sono simili. Ma le cose non vanno meglio per la scuola media, che nella stessa indagine si colloca in ventiduesima posizione, anch'essa con una prestazione poco al di sopra della media internazionale (484 contro 466), molto lon-

tana dalla migliore (facendo pari a 100 il punteggio migliore, l'Italia è a 80). E anche in questo caso gli esiti per le scienze sono simili. È evidente che siamo di fronte a una carenza che riguarda l'intero sistema scolastico: la media come l'elementare, e non può essere addebitato solo a quest'ultima (per esempio, alle pagine 105-106 del libro di Giovanni Floris citato da Ricolfi – *La fabbrica degli ignoranti* (Rizzoli, Milano, 2008) – si riporta che in un'indagine promossa da *Panorama* non pochi insegnanti di materie scientifiche della secondaria se la sono cavata piuttosto male con il test di scienze usato nell'indagine Ocse-Pisa sui ragazzi).

Certamente, le mediocri prestazioni della secondaria nel campo delle competenze linguistiche e dell'intera scuola nel campo delle scienze, rendono necessari adeguati interventi. Occorre cercare di elevare la qualità dell'istruzione del nostro sistema scolastico, e in questo quadro non si potrebbe di certo accettare una scuola elementare ridotta a luogo di socializzazione, cosa che per altro non si può dire di quella attuale. Ma ammettendo che la scuola elementare debba compiere ulteriori passi verso la qualità della trasmissione dei saperi, si pensa di favorirli con il ritorno al maestro unico? La scuola del maestro unico (che oggi si troverebbe a recitare il ruolo di un patetico "tuttologo") è sicuramente una scuola di socializzazione, non d'istruzione. La qualità dei saperi richiede insegnanti parzialmente specializzati per ambiti disciplinari, e dunque una pluralità di docenti.