

Se la compresenza non è più una virtù...

di Red Rom

Negli schemi di regolamento sul nuovo ordinamento della scuola elementare (eh già, ci eravamo dimenticati che ormai si cambiano le leggi con semplici regolamenti...) colpisce la pervicace volontà di estirpare ogni possibile traccia di compresenza dai futuri modelli organizzativi. Il tempo scuola offerto ai genitori rimane sostanzialmente invariato rispetto alle attuali possibilità (27, 30, 40 ore settimanali) con la sola novità dell'orario corto delle 24 ore, che però la stessa amministrazione scolastica considera un'ipotesi residuale¹. Ciò che cambia, invece, è la specifica previsione della cancellazione delle ore di compresenza da ciascuno dei 4 modelli offerti agli utenti ("senza compresenza!" è stato intimato nell'ultima versione dei Regolamenti). Anche scorrendo le tabelle (ancora riservate) con la previsione degli esuberi da realizzare con la "manovra" Tremonti-Gelmini nel triennio 2009-2012 (87.400 posti di docente), si nota come il maggior introito dei 42.100 posti che già si vorrebbero rastrellare dal prossimo 1° settembre 2009 sia proprio dovuto al riassorbimento delle ore di compresenza sia nella scuola elementare, sia nella scuola media (la "materna", al momento sembra non toccata). Anzi, pur di ottenere quel risultato (con un calcolo approssimativo che riguarda modulo, tempo pieno e tempo prolungato, i posti in meno ammontano a 12.800), si è forzato il dispositivo delle leggi 133 e 169 del 2008, che ipotizzavano uno sviluppo graduale dei nuovi modelli organizzativi, imponendo la riduzione delle compresenze anche in tutte le classi già avviate. E già circolano simulazioni di calcolo sui nuovi organici che sembrano prefigurare la desertificazione degli orari della scuola di base (per le superiori, si sa, c'è sempre una provvidenziale ed italianissima proroga).

Ma come mai si è arrivati ad una così drastica messa in discussione della formula della "compresenza" (meglio, della "contemporaneità") che sembrava al riparo da ogni possibile contraccolpo? Le ragioni sono molteplici. Cerchiamo di analizzarle sia pure sommariamente.

La querelle sull'elevato numero dei docenti italiani

Da quando il "Quaderno bianco sull'istruzione" (settembre 2007), con le sue rigorose analisi sui presunti sprechi della scuola italiana, è diventato un best-seller utilizzato per fare politica scolastica è difficile smentire alcuni dei dati ivi presentati, come quelli su un rapporto fuori controllo tra alunni e docenti (si badi bene, non tra alunni e classi), se paragonato agli altri paesi europei. Il fabbisogno di 9,2 insegnanti per 100 studenti², rispetto ai parametri internazionali di 7,5 docenti per 100 allievi (e fanno migliaia di posti, quando si applicano a grandi numeri) si può spiegare con la specificità del sistema scolastico italiano (es.: l'integrazione degli allievi con handicap, la presenza di tante piccole scuole, gli orari relativamente lunghi per gli allievi e relativamente corti per i docenti, l'assenza di figure intermedie di supporto -assistenti- ecc.), ma è difficile convincere un'opinione pubblica ormai proiettata sull'idea di una pubblica amministrazione sprecona e fannullona! Analogamente potremmo dire circa i costi del sistema educativo, largamente al di sotto delle medie europee (sia rispetto al prodotto nazionale lordo, sia rispetto al bilancio pubblico), ma la spesa "percepita" sembra fuori controllo³.

¹ In una relazione interna degli uffici del MIUR si segnala come prevedibile uno scarso gradimento dei genitori verso l'opzione di 24 ore settimanali e si suggerisce prudenzialmente di calcolare il fabbisogno di organico su una richiesta media di 27 ore settimanali (come poi si legge nella CM 4/2009 sulle iscrizioni). E dire che nel decreto legge 137/2008 questo era l'unico modello ufficialmente previsto!

² Per l'esattezza il fabbisogno oscilla da 9,2 docenti (considerando solo i docenti di base e quelli di religione, quindi gli interventi "frontali") fino a 11,48 (considerando i docenti di sostegno, di religione, quelli tecnico-pratici).

³ Una delle poche voci autorevoli che ha cercato di smentire questo luogo comune si deve a E.Barbieri, già Capo Dipartimento del Ministero dell'Istruzione che, dati alla mano, ha messo in evidenza come la spesa per l'istruzione sia vistosamente diminuita negli ultimi 10 anni, nonostante l'aumento degli allievi frequentanti e la sostanziale stabilità del

Scuola elementare: ma è proprio un lusso (!?)

Dal medesimo “quaderno bianco”, ma anche da altre fonti indipendenti (i quaderni di Treille, gli indicatori Ocse, ecc.), emerge che la scuola elementare italiana godrebbe di un trattamento di favore (è vero!), quanto a incidenza sulla spesa scolastica italiana. “Ecco la prova provata dei suoi sprechi!” - si grida con molta disinvoltura. Non viene in mente che a fronte di questa spesa (non molto diversa dagli standard europei) stanno però anche i buoni risultati della nostra scuola primaria (v. ricerche IEA su lettura, rilevazioni TIMSS su scienze e matematica), la sua persistente credibilità presso le famiglie, la sua capillare diffusione sul territorio e la “vicinanza” alle comunità. Certo, potrebbe essere un “lusso che non possiamo più permetterci”, ma allora cosa resterebbe del concetto di scuola pubblica, di istruzione universale, di servizi resi ai cittadini anche e soprattutto nelle condizioni più difficili (parliamo di montagna, parliamo di periferie urbane, di ragazzi in difficoltà, di alunni immigrati, ecc.). Abbiamo in altre sedi dimostrato che non è il modello organizzativo della attuale scuola elementare (il “modulo” dei tre docenti ogni due classi ed il tempo pieno, là ove c’è) a comportare oneri maggiori, ma la presenza di tante scuole e classi elementari in ogni contrada del nostro paese. Per far funzionare una classe elementare servono 1,78 docenti (1,97 per una sezione di scuola materna, 2,10 per una classe di scuola media, 1,94 per una classe di scuola superiore), dunque con il rapporto più virtuoso tra tutti gli ordini scolastici. Il fatto è che le classi di scuola elementare sono tante ed il loro numero non è facilmente comprimibile.

L’Italia “lunga e stretta”

E’ fin troppo facile affermare che la scuola elementare di oggi è il retaggio di vecchie politiche occupazionali degli anni ’80, quando sindacati e burocrazia ministeriale –uniti da un patto “perverso”- avrebbero dilapidato i pubblici bilanci inventando complicatissimi modelli organizzativi (i moduli, appunto). Va onestamente riconosciuto che la riforma degli anni ’80 sfruttò anche la contingenza di un calo demografico impetuoso, ma appoggiava su solidi presupposti pedagogici ancora oggi attuali, ben rappresentati dai programmi didattici del 1985. Essa nasceva con una onesta intenzione di modernizzare la scuola di base italiana, rendendola più vicina all’Europa (in tema di orari e di servizi di accoglienza), più attenta ai nuovi alfabeti (lingue straniere, informatica, linguaggi multimediali), più vicina alle esigenze dei bambini, anche di quelli svantaggiati.

La pluralità dei docenti, che era il corollario di queste premesse pedagogiche, rappresentò un forte stimolo per la “professionalizzazione” dei maestri (ed infatti si realizzò un consistente piano di formazione in servizio, obbligatorio!), stimolando la riscoperta del valore formativo delle discipline, la prospettiva di una scuola di base più coordinata e unitaria (che avrebbe potuto realizzarsi con la formula degli istituti comprensivi), la costruzione di un ambiente di apprendimento più coinvolgente per gli allievi).

Dobbiamo dirci realisticamente che le promesse della riforma del 1990 solo in parte si sono concretizzate. Prendiamo ad esempio la questione del tempo scuola. Il tempo offerto voleva essere più ricco e “disteso” per ragioni educative, strutturato su 30 ore settimanali, comprensive di più rientri pomeridiani, offrendo un tempo per la mensa, l’interscuola, l’accoglienza, ecc. Il tempo aggiuntivo a disposizione dei docenti del team avrebbe dovuto essere impiegato anche per assicurare la presenza educativa nel momento del pasto (aggiuntivo al curricolo-base). Ma se questo non c’è, se il tempo viene accatastato tutto in orario antimeridiano, come è successo in molte parti d’Italia, la compresenza si dilata e diventa una “bolla d’aria”.

Compresenze “per caso”

Il fatto è che la “compresenza” non è mai stata tutelata dall’ordinamento giuridico. Frutto interessante, ma del tutto casuale e dipendente da una congerie di “fattori” organizzativi e personali. Il conto è presto fatto: se l’orario scolastico sta sulla soglia minima delle 27 ore settimanali, senza rientri, magari con docenti esterni per l’insegnamento dell’inglese e della religione cattolica, su due classi (per 54 ore di curriculum) potrebbe gravare un monte-ore di base dei tre docenti contitolari (22+22+22, per 66 ore complessive), più 6 ore di specialista di inglese e 4 ore di specialista di religione, per un totale di 76 ore (fanno giusto uno sbilancio di 22 ore, cioè di un docente in più rispetto a quelli strettamente necessari)!

Ovviamente si tratta di un caso limite, ma il discorso cambia radicalmente se quelle due classi offrissero un modello di 30 ore, con tre rientri pomeridiani, la mensa, e gli insegnamenti speciali all’interno del team: 30+30 ore di classe, almeno 9 ore di mensa (con 1h e 30’ di intervallo ogni giornata). Fanno 69 ore di scuola (riduciamo pure a 66, con un intervallo -all’inglese- di una sola ora), da garantire con un monte-ore insegnanti di sole 66 ore. La compresenza, qui, era venuta meno ben prima dei decreti del 2008!

Aggiungiamo poi la considerazione che il primo modello è molto diffuso al Sud, il secondo invece in molte regioni del Nord, ed avremo un quadro dell’iniquità del nostro attuale sistema scolastico. E queste differenze che si potranno accentuare ulteriormente, dopo gli esiti delle iscrizioni all’a.s. 2009/2010. Il modello a 24 ore parte con una base “garantita” (supplementare e ingiustificata) di 27 ore, mentre quello di 30 ore è tutto al buio e da verificare (mancano i tempi della mensa)! Qualcuno al Ministero dovrà pure rifare i conti!

La domanda di “semplicità”: il maestro unico

Sorge il sospetto che tutto questo non si faccia solo per una questione finanziaria, ma per “raddrizzare” un modello organizzativo che si ritiene ormai superato (il famigerato “modulo” organizzativo dei tre docenti ogni due classi: meglio dire 1,5 docenti per classe). Già si è scritto molto di questo “psicodramma”⁴ tutto italiano, delle motivazioni che stavano alla base di questa scelta, dei risultati che si sono ottenuti, delle criticità che certamente non mancano. Ma prima di decretare che “il modulo è morto e sepolto” si dovrebbe avere l’umiltà di interpellare non solo gli insegnanti (e 245.000 docenti elementari non sono una variabile marginale della scuola italiana), ma soprattutto i genitori, cioè i diretti utenti del servizio scolastico. Forse qualcuno ha fiutato nell’aria una certa stanchezza verso l’attuale organizzazione della scuola elementare, ma i “sondaggi” d’opinione vanno in altra direzione. Ne riportiamo due che, a distanza di tempo, danno esiti importanti. Il primo⁵ –ai tempi della riforma Moratti – chiedeva ai genitori di una futura ipotetica prima elementare una scelta verso il maestro unico o il team docente: oltre il 60% optava per l’idea di team.

Tab. 1 – L’organizzazione didattica nella scuola elementare

<i>Nei primi 4 anni della scuola elementare è preferibile avere:</i>	Docenti	Studenti	Genitori
Un unico maestro	16,7	17,8	26,4
Un maestro che svolga la maggior parte dell’orario	22,4	12,1	12,4

⁴ G.Cerini, Maestre d’Italia: uno psicodramma italiano, in www.edscuola.it

⁵ L’indagine fu commissionata dal Ministero dell’Istruzione in previsione degli Stati Generali della scuola del dicembre 2001. Gli esiti sono stati pubblicati sugli Annali della pubblica istruzione ISTAT-MIUR, *Organizzazione e funzionamento della scuola: quanto la conosciamo e che cosa ne pensano i protagonisti*, in “Annali dell’Istruzione”, n. 1-2-, Le Monnier, Roma, 2001.

Più maestri specializzati che si dividano equamente l'orario	59,0 (66,3 se riferiti alla scuola elementare)	69,6	60,0
Non so	2,0	0,4	1,3
Totale	100,0	100,0	100,0

Il secondo, di pochi giorni fa, registra un 64% di contrarietà verso il ripristino della figura del maestro “unico”⁶. Sono risultati che vanno guardati con soddisfazione, che danno fiducia alla scuola elementare, ma che la impegnano ad un serio approfondimento delle caratteristiche della pluridocenza, con la ricerca di modelli più coerenti con l’idea di unitarietà dell’insegnamento e di equa pluralità di presenza, per evitare appunto i nostalgici ritorni all’indietro o la deriva verso una frammentazione di specialisti (il rischio c’è anche nella ipotesi governativa di moltiplicare la presenza di specialisti in ogni classe per poche ore (oltre a religione e inglese, anche musica e magari educazione fisica e informatica), tra l’altro incompatibile con l’obiettivo di riduzione del personale docente⁷.

Quando ci giocammo la compresenza da Bruno Vespa

Resta il fatto che, pur in presenza di un “senso comune” dell’opinione pubblica che sta riscoprendo le virtù della nostra scuola elementare, dopo le ingenerose accuse dei mesi scorsi, sia molto difficile presentare ad un pubblico “generico” (già con le mamme va meglio) il valore della compresenza. Le fulminanti battute nel salotto di Bruno Vespa: “*ma che bisogno c’è di compresenza, sarebbe come avere due conducenti sul tram*” e “*un insegnante ce la deve fare da solo a condurre una classe, altrimenti che insegnante è...*” suggellate dal ministro dell’istruzione (“*non posso pagare tre docenti per la stessa ora*”) non sono solo indice di disinformazione, ma di una vera e propria incomprensione del concetto di compresenza.

Torna l’idea di un insegnamento prevalentemente frontale, di una didattica giocata prevalentemente in aula, di gruppi-classe molto omogenei dove non c’è bisogno di interventi individualizzati, con un approccio fortemente “insegnativo” ove resta ben poco per le dimensioni sociali, relazionali, operative dell’apprendimento. E’ pur vero che tutto questo è possibile anche senza compresenza (pensiamo, ad esempio, alle tecniche dell’apprendimento cooperativo), ma la sua realizzazione diventa assai problematica. Immaginiamo l’uscita di una classe per visitare un museo, compiere un’escursione, partecipare ad un evento teatrale, frequentare un laboratorio o un’aula didattica “decentrata”, ecc.: ci sono regole di sicurezza, responsabilità, necessità di vigilanza che porteranno alla chiusura delle scolaresche in aule sempre più blindate (e quindi insicure). Inoltre, quelle poche ore di compresenza residuali rappresentavano una risorsa importante per far fronte a classi sempre più numerose, sempre più cariche di problematiche sociali, sempre più ricche di presenze multiculturali, nelle quali aumentano le esigenze di attenzione, di ascolto, di cura educativa, di rapporti personalizzati tra allievi e insegnanti, dentro le aule, ma anche attraverso nuove modalità (tutorato, coaching, ecc.).

Se si faranno classi “ponte” o classi “differenziali” non ci sarà più bisogno di compresenza, ma la

⁶ Si tratta di una indagine Eurispes, un’accredita agenzia di indagini di mercato, che ha interpellato un campione di cittadini sugli atteggiamenti verso le riforme scolastiche degli ultimi mesi. Anche la ventilata (o percepita) riduzione del tempo scuola riscuote un forte dissenso (68,0% contrari ai nuovi modelli di tempo scuola e favorevoli al tempo lungo), mentre un alto indice di gradimento riscuotono le modifiche in materia di voto in decimi e di valutazione della condotta.

⁷ Resta confermata, al momento, l’assorbimento in un triennio di tutti gli 11.200 posti di insegnante specialista di lingua inglese. Restano poi vaghe le modalità di formazione (obbligatoria?) sulla lingua inglese per tutti i docenti elementari sprovvisti di idoneità all’insegnamento.

nostra scuola avrà compiuto un bel balzo all'indietro...

Le buone pratiche della compresenza

Ma la compresenza non è più una virtù, nonostante abbia dato buona prova di sé in numerose esperienze di pregio. Partiamo dalla scuola dell'infanzia. Qui la compresenza è vitale per organizzare un ambiente educativo di qualità, attento alle molteplici esigenze di un gruppo numeroso di bambini. Sarebbe inconcepibile lasciare da solo un docente di fronte a 28 bambini di 3 anni, alle prese con problemi di sicurezza ma orientato a promuovere autonomia, apprendimento, relazioni (anche nei momenti di routine). Le migliori esperienze italiane prevedono una compresenza lunga di due docenti in ogni sezione, con supporto di personale ausiliario, con eventuali figure specialistiche (ad esempio, l'atelierista per promuovere i linguaggi della creatività). Desta quindi sconcerto l'idea, che si nasconde tra le pieghe del regolamento per la scuola dell'infanzia, di "aggregare" i bambini della scuola dell'infanzia in base all'orario richiesto dai genitori, quasi prefigurando sezioni "antimeridiane" o "pomeridiane" affidate a docenti con diversa posizione professionale (Insegnante prevalente? Aggiunta? Ecc.), e comunque indirizzando i bambini verso modelli organizzativi che rispondono più ad una domanda dei genitori (o a una condizione sociale) che ad un organico disegno pedagogico. Progetti di sperimentazioni di questi anni (Ascanio, Alice) ci avevano invece dimostrato che una saggia distribuzione delle presenze dei docenti (e dei bambini) nell'arco di funzionamento della scuola (con fasce orarie più intense e altre meno) era la condizione per una funzionale e curata giornata educativa.

Analogamente nella scuola media, la rigida distinzione tra un orario corto (30 ore) e lungo (36-40 ore) sembra imporre la stratificazione delle classi e degli utenti, mentre in molte realtà erano state promosse soluzioni di modelli orari "arricchiti" con intreccio di attività educative a volte opzionali, altre obbligatorie (per una media di 33-34 ore settimanali), rivolte alla generalità degli alunni ed in grado di incidere positivamente sulla qualità della didattica. E sappiamo quanto sia necessario, di fronte alla crisi della scuola media...

Dunque, ogni livello scolastico ha elaborato in questi anni i suoi modelli organizzativi e didattici anche a partire dall'utilizzo "intelligente" della compresenza. Privarsene per realizzare un qualche risparmio economico sembra essere una misura del tutto controproducente, che affatica il nostro sistema e non aiuta ad affrontare i nuovi compiti e le nuove sfide.

Proposte ragionevoli

Siamo convinti che il totale azzeramento della compresenza comporterebbe delle conseguenze non facili da gestire (si pensi al servizio di mensa, alle difficoltà dell'integrazione multiculturale, ad un minimo di lavoro individualizzato, ecc.) e forse andrebbe anche ben al di là di quanto immaginato dai nostri razionalizzatori...

Sarebbe dunque ragionevole ipotizzare che:

-sia garantito il tempo dell'assistenza educativa alla mensa e/o comunque la copertura oraria là ove la settimana scolastica si articola su più pomeriggi.

In via subordinata si dovrebbe poi:

-calcolare una fascia garantita di compresenza per ogni classe (vogliamo ipotizzare 4 ore?), andando oltre l'attuale casualità che fa dipendere la compresenza da fattori esterni e contingenti, e su questa base procedere all'assegnazione delle risorse di organico;

-se l'ipotesi è troppo esosa, si potrebbe cominciare da quelle realtà che vedono un'alta presenza di alunni figli di immigrati (e dove è nulla la presenza di figure di supporto/mediazione), oppure che hanno indici elevati di alunni per classe o una scarsa "copertura" di docenti di sostegno;

Nel medio periodo è opportuno pensare a:

- un organico funzionale di istituto (magari a partire dagli istituti comprensivi) in una ottica di piena e funzionale utilizzazione dei docenti, al di là dei meccanismi riduttivi della formazione delle cattedre.

Se si fosse poi coraggiosi, si potrebbe:

-ripensare (e rinegoziare) l'orario di lavoro dei docenti, arrivando ad una tipologia di orario onnicomprensivo (aula+altre presenze a scuola+impegni collaterali), che prefiguri un ambiente scuola ricco di presenze educative e non solo una successione di ore di insegnamento;

-superare l'idea di "supplenza" e di supplente, da conglobare invece in un organico potenziato con il quale far fronte a tutti i bisogni (anche di sostituzione breve dei colleghi) di un istituto, con personale stabile e motivato;

-esplorare la possibilità di affidare i tempi di interscuola, mensa, intervalli, ecc. a personale educativo appositamente nominato e preparato (come in molti paesi europei), "liberando" tempi ed energie per rafforzare la qualità della didattica (cura dei laboratori, sportelli di consulenza, attività di tutorato, percorsi di arricchimento e/o di recupero) anche per costruire una scuola più a misura di allievi che sa incentivare la loro autonomia e partecipazione.

Come ne usciremo?

Gli insegnanti della scuola di base, soprattutto quelli della primaria, vivono come una ferita aperta e una smentita al loro lavoro, la dicitura "senza compresenza" che una mano invisibile ha voluto scrivere e ripetere negli schemi di regolamento sul primo ciclo. Forse ci si era illusi che l'immaginario di una scuola elementare positiva, vicino ai ragazzi ed alle famiglie, fosse ormai solida e non soggetta a manomissioni e che la riforma del 1990 (quella dei moduli) rappresentasse un punto di riferimento positivo, da cui non retrocedere. Invece, la sua rimessa in discussione fa tornare cattivi pensieri sui cambiamenti avvenuti vent'anni fa: "Promesse mancate? Ambizioni irrealistiche?"⁸ Operazione meramente intellettualistica ed autoreferenziale, lontana dalle domande della società?" A noi non sembra così, considerato l'alto livello di gradimento che l'opinione pubblica esprime verso l'attuale scuola elementare (tra l'80% e il 90% di consensi nella ricerca Ernst & Young del 2004).

Bisogna ripartire di qui, da questo sentimento diffuso, popolare, di vicinanza alla scuola dei piccoli, riscoprire la delicatezza della scuola "primaria" quale luogo "elettivo" di costruzione dell'identità personale e sociale di ogni futuro cittadino, per esigere che le siano lasciate tutte le risorse di cui ha bisogno per fare un buon lavoro.

⁸ Una ricostruzione disincantata della stagione d'oro della riforma della scuola elementare degli anni '80 è stata compiuta da Mario G.Dutto in "*L'ambizione pedagogica*, La Nuova Italia, Firenze, 2001". Per una analisi del lungo processo di innovazione della scuola primaria rimandiamo anche a G.Cerini-Frabboni, *Sui sentieri della riforma*, La Nuova Italia, Firenze, 1998.