

"AFFINITA' DELLE DISCIPLINE" E "CORRETTO FUNZIONAMENTO DEI MODULI"

Riflessioni

di Franco Blezza

Posizione del problema

Lo scopo centrale di queste "Riflessioni" È apportare alcuni elementi di studio sui fondamenti pedagogici, metodologici e didattici, e sull'essenza culturale, delle varie materie previste dai Programmi elementari del 1985, onde contribuire a che l'attuazione della riforma elementare avvenga su fondamenti abbastanza saldi e rigorosi per tendere ad ottimizzarne la promozione umana, e a rimuovere quegli ostacoli che mirassero a ripristinare lo status quo ante di stasi e di conservazione.

Esse si collocano entro la rubrica di "Ricerca ed innovazione educativa e didattica": ebbene, cercheremo di vedere se ed in che misura rimanga corroborata l'asserzione secondo la quale un saldo complesso d'idea costituisce un ottimo strumento pratico. Nella fattispecie, poi, lo riterremo e lo trarreremo come uno strumento necessario alla pratica.

Vedremo in termini critici, con particolare riguardo, il modo secondo il quale la pluralità dei docenti si È andata attivando anche nella scuola elementare. Un modo studiatamente controriformistico. Un modo tendente a reintrodurre pesantemente, sotto spoglie mentite, una didattica ed una pedagogia omologative mediante un non motivato primato del formale sul sostanziale, come dire preponderanza voluta delle regole prestabilite rispetto ai contenuti oggetto di ricerca e di critica: primato ripreso pari pari da Gentile, ed utilizzato a tal fine a più riprese nel dopoguerra.

Vedremo altresì qualche possibilità di districarsi entro questo artificioso labirinto, e di cercare ugualmente, come deontologico, la via del progresso della società e della promozione umana attraverso la scuola.

Un po' di sguardo critico retrospettivo: comey

Non È certo questa rubrica la sede per rifare una cronistoria degli atti amministrativi e legislativi che hanno fatto seguito al D.M. 104 del 12/2/85. Siamo in una rubrica di ricerca; del resto, sono cose già diffuse ampiamente nella

letteratura specializzata. Su questa rivista, menzioniamo ad esempio i due accurati articoli di Leonardantonio Russo (n. 24, pag. 69-77 e n. 25, pag. 40-47), correttamente inseriti in altra rubrica.

La chiave di lettura, critica e di ricerca, ci consentirà d'individuare alcuni aspetti di questa storia recente della nostra scuola, in particolare dei provvedimenti amministrativi, per mettere ciascun uomo di scuola in condizioni migliori per agire di conseguenza nel senso voluto.

Primi passi, prime scelte retrograde

Un primo passaggio da considerare starebbe, invero, in un'omissione: con un'entrata in vigore dei Programmi differita in partenza di 31 mesi, l'aver atteso ben di più per emanare almeno i primi strumenti attuativi: così l'orario rimaneva generalmente o quasi quello funzionale ad altri progetti educativi e ad altri programmi, con l'insegnante monoclasse.

Questo il seguito immediato dei nuovi Programmi: tale rimaneva la situazione, salvo eccezioni minoritarie, per altri tre anni scolastici. Il ministro pro - tempore una sanzione l'ha data, ed estremamente chiara: la C.M. sul libro di testo la quale riconfermava, con qualche ritocco del tutto inessenziale, il libro di lettura per il 10 ciclo.

Solo il 22/9/87 usciva la C.M. n. 2311: tanto si era atteso; vi si proponeva di cominciare a sperimentare i programmi già in vigore. A meno di ricorrere al trito argomento della nostra ben nota inerzia burocratica (la quale però ha un agire selettivo), l'intento controriformistico era ben chiaro e leggibile a tutti. Ed era già intuibile anche il metodo scelto: smontare e vanificare, attraverso atti amministrativi (cioè soluti da qualsiasi controllo sia professionale che politico) ciò che gli esperti da un lato, ed i parlamentari dall'altro, andavano facendo: rispondendo i primi a scienza e coscienza, ed i secondi alla cittadinanza sovrana.

Era però, questa, ancora una C.M. dichiaratamente interlocutoria: doverosamente, si direbbe, in attesa del "corrispondente adeguamento (!) degli ordinamenti". Ma non per questo poteva dirsi banale o scevra di proposte operative d'interesse evidente; in particolare là dove si affermava che "Gli strumenti organizzativi (...) appaiono individuabili (...) in un orario di funzionamento della scuola non inferiore alle 27 ore settimanali, nell'utilizzazione di tre docenti su due classi, nella destinazione di due ore dell'orario settimanale d'insegnamento alle attività specifiche di programmazione del modulo adottato." Qui non fu colto adeguatamente l'invito all'innovazione né il supporto che effettivamente poteva dare ad essa. Così come pochi posero mente al fatto che le 27 ore costituivano solo un dato minimo: c'era quindi la possibilità d'attivare tempi meno inadeguati, compreso quello

cosiddetto "pieno" (37-40 ore settimanali con due insegnanti contitolari) là dove esso non v'era ancora, prima che calasse la (prevedibile?) scure.

Scelte sempre più nitidamente controriformistiche

La prima uscita allo scoperto era differita alla C.M. successiva, diramata durante lo stesso anno scolastico, e cioè la più nota n. 143 del 24/5/88. Ci si riferisce, soprattutto, a due disposti, che rivedremo in ordine inverso alla loro enunciazioni per ragioni di logica espositiva.

Andando con l'ordine della ricerca, ricordiamo che quella circolare, affermando (come fosse ovvio ...) l'obbligo di stabilire tempi per ciascun insegnamento, stabiliva d'assegnare "non meno della metà del tempo settimanale disponibile agli insegnamenti di lingua italiana, matematica e scienze. Indicazione o prescrizione che fosse, essa rimaneva perfettamente banale e superflua (sia nel contesto nel quale essa era collocata, che in assoluto), in quanto non si vede come si sarebbe potuta concepire una scuola elementare nella quale tre aree didattiche di una tale rilevanza potessero essere oggetto di trattazioni le quali coprissero meno della metà del tempo senza che tale scuola divenisse inefficiente. Semmai, sarebbe stato necessario indicare dei termini combinati minimi che impedissero qualsiasi forma di ritorno del primato del "leggere, scrivere e far di conto", funzionale ad altro che non all'educazione democratica odierna.

Tuttavia, essa si È prestata bene (anche per l'assenza di avvertenze contrarie) all'interpretazione secondo la quale si sarebbe dovuto conferire una prevalenza quantitativa ad alcune materie rispetto ad altre: vale a dire, per chi era stato tirato su al solito primato di italiano e matematica, come una riconferma acritica nella propria inerzia.

Riflettiamoci

Ma l'aspetto che richiede una maggiore attenzione critica sta proprio nel fatto di aver posto, e per giunta così malamente, il problema quantitativo dell'orario delle materie; di più, senza prima aver notato come le materie formali ed espressive, solo (ed appunto) per il fatto di essere tali, sono automaticamente trasversali; il che non vale per le altre materie. Così, ogni ora di storia, o di biologia, o di studi sociali, o di scienze della terra, È anche automaticamente un'ora di italiano e, volendo, in buona parte almeno anche un'ora di matematica, di espressione iconica, di L2 e così via; mentre non vale il reciproco. Ciò osservato, il parlare di un orario specifico per l'italiano, o per la matematica,

integra un'operazione evidentemente incolta se inconsapevole, e culturalmente oppressiva e retrograda nell'ipotesi contraria.

Ricordiamo al riguardo il dettame dei Programmi, un dettame assolutamente generale: "Il progetto culturale ed educativo evidenziato dai programmi esige di essere svolto secondo un passaggio continuo che va da un'impostazione pre-disciplinare all'emergere di amiti disciplinari progressivamente differenziati". Forse il progetto culturale non È solo "evidenziato" dai programmi, ma la sostanza del discorso rimane.

Si noti, storicamente, che il solo Gentile tra tutti gli estensori di testi dei programmi elementari avvicendatisi nella scuola italiana negli ultimi centotrent'anni si era sognato di fissare un "orario delle lezioni" suddiviso per materia. In piena coerenza con il progetto filosofico e politico che si era esplicitamente dato, gli ovvii squilibri erano così enormi che si commentano da soli. Un esempio tra gli innumerevoli: alle "Scienze fisiche e naturali, nozioni organiche di igiene" (oggi si direbbe, quindi, ad un'area pluridisciplinare molto composita) venivano destinate 2 ore settimanali dalla 4a classe; a "Lettura, scrittura ordinaria ed esercizi di lingua italiana" (parte cioè di una sola disciplina, estremamente omogenea) erano destinate, dalla 1a alla 5a, 7, 6, 5, 5 e 4 ore, cui si aggiungevano l'"Ortografia" con orario a parte, ed ancora rilevanti orari per altre materie espressive e formali.

Dati di fatto come questi, da soli, dovrebbero far riflettere molto.

L'altro disposto da considerarsi qui sta, ovviamente, nella parte precedente nella quale si parlava di "Progetti e attuazione dei moduli".

Viene premesso che "La struttura dei moduli, che prevedono di norma tre insegnanti per due classi con la conseguente contitolarità, richiede la aggregazione delle discipline d'insegnamento in ambiti disciplinari". Nuovamente, viene data per un'ovvietà l'ignoranza deliberata di quel carattere di trasversalità d'alcune aree e non di altre cui s'È accennato.

Qui va dato, inoltre, almeno un cenno al solito equivoco alimentato dall'uso disinvolto che si fa da anni nei documenti ministeriali del termine "disciplina" e suoi derivati. L'equivoco, chiaramente, non È solo terminologico e difficilmente È frutto di sbadataggine o sprovvedutezza: si pensi a quali sono le aree che posso dirsi correttamente discipline ... né scienze naturali, né scienze umane lo sono.

Ciò, ad ogni modo, poneva il problema di stabilire criteri e modi di operare l'aggregazione prescritta. Ora, nel mentre i criteri che vi si stabilivano (data la prescrizione) erano difficilmente eccepibili per la loro ovvietà, vi si riconducevano delle determinazioni logicamente incompatibili, e che andavano a parare proprio dove voluto (non dichiarato nelle cause, inerzia o ideologie retrograde che fossero).

Fissato come organo competente, correttamente, il Collegio dei Docenti, viene stabilito che "si terranno presenti due ordini di criteri: quelli concernenti

le affinità delle discipline, e quelli pertinenti le istanze di corretto funzionamento dei moduli." Probabilmente, si sarebbe dovuto specificare meglio che le affinità tra discipline si sarebbero dovute riferire alle loro valenze educative ed a loro prerogative didattiche; inoltre, manca il criterio che dovrebbe essere quello principale, e cioè la considerazione delle valenze pedagogiche specifiche di ciascun'area rispetto al progetto educativo generale sotteso ai programmi. Ma, ugualmente, fin qui ci sarebbe di che lavorare abbastanza bene: e difatti, circa due anni dopo la legge sui nuovi ordinamenti, come vedremo, si fermerà più o meno a questo punto.

E' per tale motivo che abbiamo ripreso queste formulazioni nel titolo della presente facendole nostre, pur nella loro insidiosa genericità.

Ed invece, il ministro anche in questo contesto finisce per portare l'acqua al suo mulino: un mulino strano, con l'acqua che va verso il monte; ma si sa che la politica a volte segue una "logica" tutta sua.

Esordisce con un discutibile e non circostanziato richiamo alla "Premessa generale" ai programmi: la quale, come noto, non fa alcun cenno alle singole materie. Dopodiché passa ad affermare, sic et simpliciter, che "possono essere identificati tre ambiti entro i quali aggregare le discipline di insegnamento: - ambito linguistico - ambito logico-matematico e delle scienze - ambito storico-geografico e degli studi sociali." Come dire che matematica e scienze assieme avranno la stessa cospicuità o del solo italiano (questo sì "disciplina!"), o delle scienze umane, od anche meno; e che i tre linguaggi non verbali vengono in seconda battuta. Non pochi hanno colto questo come un dispetto (notare che la circolare dice "possono essere identificati", e non "debbono") per la svalenza d'alcuni insegnamenti rispetto agli altri: da allora in poi, ad esempio, chi lo volle si sentì legittimato a discutere degli spazi e delle energie da dedicarsi alle scienze naturali e ai nuovi linguaggi in termini residuali, cioè di briciole. Chi non lo fece, è degno di ogni lode: in quelle quattro aree stavano, infatti, grandi innovazioni; ma soprattutto nella loro emarginazione stava il fulcro del progetto controriformistico.

Da qui precisamente risalgono difficoltà tra le più gravi che abbiamo sperimentato, nel nostro lavoro per un'educazione nella scuola elementare che sia completa ed equilibrata in tutte le valenze umane, e non unilateralmente oppressiva, anche attraverso una struttura dei moduli adeguata.

Va richiamata l'attenzione sul fatto che si tratta sempre di atti amministrativi, cioè espressi per motu proprio del ministro: atti sciolti da qualunque controllo (sia tecnico che politico, s'è detto): probabilmente meriterebbe una riflessione lo stridente paragone tra il carattere controriformistico di questi atti, e la progressività sia dei documenti propositivi espressi da commissioni di esperti, sia degli atti di legge che sono passati per il Parlamento. Molti altri sarebbero gli esempi che si potrebbero portare di atti controriformistici come questi nella storia recente della nostra scuola. Del resto,

l'asserito e praticato "primato della politica" (o di certi politici?) ha quelle stesse matrici hegeliane con le quali, purtroppo, non possiamo cessare di fare i conti circa la persistente difficoltà a dare all'educazione dell'uomo quel carattere evolutivo e promozionale che sarebbe coerente con la società democratica odierna. Quanto lontani sono i tempi in cui ben altri ministri firmavano i programmi scritti da Gabelli (1888) o da Orestano (1905)!...

Partendo realisticamente dall'esistente, verso la pars construens

Ma riprendiamo. Detto più volte che in educazione il realismo È deontologico, diamo per accettato anche il "tre per due"; pur se va criticato l'aver fatto precedere l'organizzazione del lavoro rispetto al piano educativo che questo lavoro deve attuare. Semmai, richiamiamo l'attenzione sulla mancata giustificazione alla riproposizione di un insegnante prevalente, e sull'altrettanto ingiustificata eccezionalità di un "quattro per tre" che avrebbe forse meritato tutt'altra considerazione che non quella di un accorgimento tappabuchi.

Rimane il fatto che una trasversalità connaturata con la maggior parte delle aree didattiche, in quanto espressive e formali (6 su 8 + 1) avrebbe indicato canonicamente un'organizzazione del lavoro di questi tre insegnanti che avrebbe potuto essere benissimo in linea con il progresso che la società e la cultura richiedono alla scuola di compiere una buona volta. Detto in altre parole, più comuni ed operative: non vi può essere, e specie al 1o ciclo, un insegnante (uno solo, nella collegialità di tre od, eccezionalmente, anche quattro) che ha il compito di far leggere e scrivere gli alunni, ed uno che ha il compito di far loro "far di conto"; questo È palesemente assurdo, oltreché anti-culturale ed anti-pedagogico.

Tutti gli insegnanti, comunque inquadrati ed etichettati, hanno tali incombenze in solido e paritariamente: c'È qualcuno che lo metta seriamente in dubbio? Rimane poi il problema di ripartire in modo equilibrato tra i tre (o quattro) insegnanti i campi culturali sui quali sviluppare presso gli alunni tali abilità di base, ed anche le altre (l'espressione corporea, quella iconica, quella sonora e musicale, quella pratico - operativa ...): e questo È chiaro, almeno, per chi sia stato realmente in classe negli ultimi dieci - vent'anni, e sappia come gli scolari rifiutino lo sviluppo di abilità formali ed espressive se non nel contesto della veicolazione di contenuti per loro stessi significativi.

L'area di scienze naturali, l'area di scienze umane, e quella di educazione religiosa, si prestano allo scopo egregiamente. Vi si presterebbe altrettanto bene anche un'area (autonoma) di educazione tecnica: ma essa manca, e vi torneremo più avanti.

Questa rilettura dei procedimenti amministrativi in oggetto non può essere che critica, come si conviene ad un lavoro di ricerca che ha per oggetto ciò

che va in senso opposto agli indirizzi pedagogici correnti ed, insieme, allo sviluppo democratico della società e della cultura odierne.

Il modo scelto di argomentare, del resto e come al solito, consente di far emergere progressivamente delle possibili vie d'uscita da questo vicolo cieco nel quale la nostra scuola elementare È stata ristretta, e che rischia di trovare una sanzione definitiva con la finzione di una commissione che valuti le esperienze fatte, senza contare che tali esperienze erano già viziate in origine.

Qui sta la *pars construens* del nostro discorso.

Su quanto osservato, sarebbe ipotizzabile un (terzo) insegnante, paritario, che si dedichi ad una riflessione specifica su quelle ed altre abilità espressive e formali che trovano già il loro sviluppo adeguato nella trattazione di argomenti scientifici (umani e naturali), anche se non ancora adeguatamente di argomenti tecnici: per il 1o ciclo È un evidente ripiego, stante il carattere culturale di tale riflessione eventuale, meglio starebbe nel solo 2o; ma È comunque una proposta non impresentabile.

Invece, quella C.M. (adducendo in modo del tutto arbitrario, e non circostanziato, delle improbabili "affinità"), prevedeva una tripartizione delle materie d'insegnamento che non aveva, a ben vedere, nessuno dei fondamenti addotti. Essa era addirittura tale da peggiorare la situazione degli insegnamenti dei nuovi linguaggi e delle scienze naturali rispetto ai precedenti più retrogradi in tal senso: era intuibile, ed È risultato chiaro come trend nella politica ministeriale. Un insegnante avrebbe fatto italiano, anche se ovviamente l'avrebbero insegnato comunque e necessariamente tutti e tre (o quattro); uno le scienze umane, annacquabili entro altre aree espressive non verbali, e in una visione non necessariamente scientifica; ed infine, ovvio coronamento dell'opera contro - riformistica, "un ambito logico - matematico e delle scienze". Come dire che, delle quattro aree che rimangono dopo aver scorporato i tre linguaggi non verbali la L2 e l'IRC-AIA, due di esse vengono forzate a dividersi quell'orario che alle altre due spetta per intero. E ciò, si badi bene, senza prevedere che l'eventuale insegnante prevalente debba assumersi quest'area duale: al contrario, consentendo che tale insegnante prevalente sia proprio (guarda caso!) ... quello di lingua italiana, d'una sola disciplina, per giunta ovviamente "trasversale". La prediletta di Gentile.

E quanto a richiami ad affinità e programmi, si noti che proprio le affinità e le norme dei programmi avrebbero suggerito per prima cosa un altrettanto ovvio accorpamento proprio dei tre linguaggi non verbali.

In sostanza, e a giudicare correttamente le istanze dalle conseguenze che producono, il risultato era quello che non era riuscito neppure a Gentile: di emarginare anche la matematica con le scienze della natura. Ed insieme, tarpare le ali ai tre nuovi linguaggi, non verbali.

E finalmente una legge, un atto controllato

Il nuovo ordinamento scolastico veniva promulgato solo con la legge n. 148 del 5/6/90 e, quindi, passava almeno sotto un controllo: quello del Parlamento. E proprio il Parlamento sopprimeva la presunta obbligatorietà dell'incongruo accorpamento Scienze - Matematica, fonte di tante contraddizioni teoriche, e di tanti problemi pratici. Finalmente gli insegnanti potevano considerarsi sciolti di un simile letto di Procuste (art. 8).

Non lo erano, però, dall'altra incongruenza: l'impossibilità di accorpare proprio i tre insegnamenti più affini e meglio funzionanti insieme, e cioè i tre linguaggi non verbali, come vedremo ora.

Né mancano altri punti altamente criticabili.

Ad esempio il limite orario, che da minimo diventa massimo, elevabile di ben poco e comunque insufficientemente (art. 7 comma 1).

L'art. 5 "Programmazione e organizzazione didattica" reca al comma 7 questo dettame: "Il collegio dei docenti, nel quadro della programmazione dell'azione educativa, procede all'aggregazione delle materie per ambiti disciplinari, nonché alla ripartizione del tempo da dedicare all'insegnamento delle diverse discipline del curriculum secondo i criteri definiti dal Ministero della pubblica istruzione, sentito il Consiglio nazionale della pubblica istruzione, tenendo conto: a) dell'affinità delle discipline, soprattutto nei primi due anni della scuola elementare; b) dell'esigenza di non raggruppare da solo o in unico ambito disciplinare l'educazione all'immagine, l'educazione al suono e alla musica e l'educazione motoria." Che il secondo precetto sia un'"esigenza", È quanto meno discutibile; ma il resto (dal parlare, gentilmente, di "ripartizione del tempo da dedicare all'insegnamento delle diverse discipline", all'ignorare la pervasività di alcune di esse rispetto ad altre, al richiamo fuorviante a specificità del 1o ciclo che condurrebbero a scelte divergenti, ed ancora una volta alla riproposizione del Ministero come ultima istanza) solleva rischi non difficilmente intuibili.

Inoltre, pesante È la responsabilità di aver bloccato, oltre a tutto con una contestualità assai discutibile, le meritorie iniziative esistenti del tempo cosiddetto "pieno" (art. 8 comma 2), fra l'altro con il limite basso (e massimo!) di 37 ore, mensa compresa. Alla base, È chiara un'opzione preferenziale per un ampliamento del tempo scuola comunque inadeguato, quasi simbolico, di poco più alto solo con l'introduzione della L2, e cioè (al solito) con l'enfasi sotto la parte espressiva e formale in quanto tale ...

Anche su questo dobbiamo soffermarci un attimo, in quanto proprio il tenere l'orario entro limiti minimali, lontani da quanto auspicato dagli esperti che avevano formulato la proposta dei programmi, offre una delle motivazioni più adusate alla perpetuazione del primato del "leggere, scrivere e far di conto", comunque ridefinito, ma mantenuto nel suo carattere di base per un'educazione

oppressiva, non umanamente promozionale, come didattica fondata sugli a - priori, anziché su quella ricerca razionale e fattualmente controllata che educazione democratica vorrebbe.

Premessa 1: le trasversalità esistenti, "affinità" e questioni di "corretto funzionamento"

Progredendo nell'esplicitazione della nostra pars construens, condividiamo i due principi cui ispirare la ripartizione dei compiti nel team, e cioè l'"affinità tra aree" ed il "corretto funzionamento dei moduli". Ma vediamo di applicarli in modo alternativo e, forse, più rigoroso.

La prima "affinità" che emerge evidentissima a chiunque abbia la benché minima dimestichezza con la scuola attuale, È quella che sussiste molto forte proprio tra le discipline che, per essere espressive e formali, sono anche trasversali. E cioè, per essere espliciti: le discipline L1 ed L2, le scienze matematiche, ed i tre linguaggi non verbali. L'altissima affinità pedagogica, con larga comunanza di obiettivi generali ed ancor più larga possibilità di transfer tra obiettivi specifici, È sancita anche dalla lettera e dallo spirito dei programmi (ci si riferisce sia al testo originario della commissione di esperti diretta pedagogicamente da Mauro Laeng, espressa il 10/11/83, sia al testo modificato dal ministro e poi promulgato per decreto 15 mesi dopo). Del resto, la commissione di esperti affondava saldamente le radici del proprio lavoro nei decenni dell'esperienza e delle ricerche sul campo degli uomini di scuola, che tale "affinità" ce l'hanno sulle punte delle dita.

Si potrebbe aggiungere che a questa corrisponde un'evidente "affinità" di tipo strutturale (nel senso di Bruner): senza, però, che ciò significhi che questa seconda affinità si trascina anche la prima necessariamente. Constatiamo che c'È, ed È un elemento in più. Qui non v'È alcuna analisi razionale di una realtà su base empirica e controllata con i fatti: vi sono, invece, ad esempio una provvista di strumenti per descrivere la realtà, per trasmettere l'informazione, per formalizzare una siffatta analisi. Ed ancora, non c'È insita la previsionalità.

Non affini ad esse né pedagogicamente né strutturalmente né metodologico-didatticamente (e neppure filosoficamente) sono invece le scienze dell'uomo e le scienze della natura. Pur se, nelle manipolazioni del ministro, la scientificità delle prime È stata un po' annacquata.

Non lo sarebbe stato neanche quell'"insegnamento dei fatti e fenomeni religiosi" che gli esperti avevano teorizzato e proposto con quella che avrebbe potuto essere certo una delle più alte conquiste nell'occasione, ma che È caduto sotto la stessa scure del non controllato ministro.

Comunque, anche gli insegnamenti IRC-AIA vi si sottraggono.

Quindi, e passando al "corretto funzionamento dei moduli" ci ritroviamo le cose già sistemate canonicamente, purché si vincano pregiudizi di costruzione remota, e d'induzione più recente.

Visto che per l'IRC -AIA È prevista una disciplina speciale, abbiamo:

- a) un complesso di trasversalità espressive e formali, che vanno attribuite in modo assolutamente paritario e integrato a tutti i (3 o 4) componenti lo staff docente, ed eventualmente compresi insegnanti aggiunti per gli insegnamenti religiosi o per qualsiasi forma di insegnamento complementare, curricolare e non, e che richiedono solo uno spazio limitato per una riflessione specifica sull'esperienza fatta su e con esse in tutte le ore scolastiche e parascolastiche;
- b - c)** due aree scientifiche, le scienze dell'uomo e le scienze della natura, che valgono sia come elementi portanti ed irrinunciabili dell'educazione dell'uomo, sia come ottimi veicolati per lo sviluppo delle materie di cui alla lettera a).

A questo punto, si tratterebbe solo di trarre le logiche conseguenze. Sarebbe possibile e facile, se non ci fossero le continue deviazioni sotterranee di chi non vorrebbe una educazione completa, equilibrata e promozionale dell'uomo, ma la perpetuazione di squilibri ed arretratezze che sarebbero evidentemente improponibili se solo fossero esplicitati.

Che, poi, a quest'ultima manovra abbia offerto un'ottima sponda l'appello a consuetudini esistenti, ma non analizzate né criticate e soprattutto non ricondotte alle loro origini (cioè a società, a culture, a progetti educativi divergenti da quelli attuali), È un altro discorso.

Comunque, e completando: con l'impostazione proposta È soddisfatta anche l'esigenza del "corretto funzionamento dei moduli". Sarà invece assai difficile assicurarvi un funzionamento non solo "corretto", ma purchessia, senza tenere nel debito conto le diverse valenze e le diverse essenze delle materie, le trasversalità esistenti e quelle che non sussistono.

Premessa 2: il problema dell'educazione tecnica, un problema che rimane

Un problema che rimane sul tappeto e che, in questo contesto, seguita ad essere di soluzione ardua È quello dell'educazione tecnica. Come dire: di una delle 3 o 4 grandi componenti della cultura umana, una delle grandi modalità d'esplicazione della creatività umana, una delle dimensioni irrinunciabili dell'educazione dell'uomo.

Si tratta di un componente, paragonabile a quello che un tempo veniva chiamato "umanistico" considerato nel suo complesso, ma che come area autonoma nella nuova scuola elementare semplicemente non esiste: ciò costi-tuisce uno dei limiti più gravi dei pur apprezzati programmi del 1985.

Si potrebbe aggiungere (e ne vedremo più avanti lo scopo) che questa omissione vistosa non ha precedenti se non si risale addirittura al secolo scorso. In effetti, l'introduzione nella scuola elementare "delle prime nozioni di agricoltura, del lavoro manuale educativo, dei lavori donneschi, dell'igiene e dell'economia domestica" È stata operata addirittura dal ministro Guido Baccelli nel 1899, non senza dei precedenti estremamente significativi; e, da allora, non s'era sognato di sopprimere un'area corrispondente neppure Giovanni Gentile (e neppure Giovanni Calò).

La giustificazione addotta da taluni esperti per l'omissione (che essa avrebbe portato ad introdurre elementi d'operatività tecnico-pratica nelle altre aree) È apparsa subito poco consistente e meno ancora realistica. Poco consistente perché al solito portava a negare alla tecnica le sue valenze culturali e cognitive, ed altresì perché una simile trasversalità avrebbe potuto in tal caso essere estesa anche alle varie attività espressive e formali, il che non È stato fatto; meno ancora realistica, come dalla prevedibile esperienza dei primi anni d'applicazione, e sempre tenendo conto del "tre per due" indotto come regola di massima.

Che cosa fare, dunque? I Programmi cercano di essere chiari almeno in questo: la tecnica (qualcuno parla, del tutto fuori luogo, di "tecnologia" ...) non È assente dal programma, ma va considerata una forma educativa pervasiva, al pari ad esempio dell'educazione morale e civile, oppure dell'educazione sanitaria, o dell'educazione all'ambiente.

Questo non È certo il meglio possibile oggi. Ma, per lo meno, avrebbe il pregio di fissare ulteriormente l'attenzione sulle trasversalità e, in genere, su tutto ciò che È integrato, pre-disciplinare. Quindi rafforzerebbe, se letto correttamente, quanto osservato alla premessa 1.

Il dovere della fornitura di abilità formali di base

Parlare di trasversalità e di pervasività non significa sottovalutare ciò che pervade od È trasversale, ma al contrario implica che vi si dedichi l'attenzione necessaria da parte di tutti.

D'altronde, mentre si potrebbe benissimo pensare ad un insegnamento specifico d'educazione tecnica (anche se non in questo contesto normativo; forse alla prossima riforma ...), riesce veramente difficile concepire che in uno staff di tre o quattro insegnanti elementari ve ne sia uno deputato istituzionalmente e monopolisticamente ad insegnare a leggere e a scrivere, uno a far di conto, uno ad esprimersi in altre forme e con strumenti differenti. E' chiaro che chi impostasse così il discorso dimostrerebbe o di non avere alcuna conoscenza del fanciullo e di questo grado di scuola, oppure di voler in realtà sabotare i caratteri più pregiati di progresso e di promozione umana insiti nella pluralità dei docenti

e nella maggiore completezza (minore unilateralità) attuale delle materie rispetto ai programmi precedenti, dal '23 al '55.

Tanto varrebbe, allora, dire subito e chiaramente che non si vuole quella pluralità educativa che sussiste in tutti gli altri gradi di scuola, dal nido al post universitario perché si preferisce il carattere di replicante culturale che È così fortemente connaturato all'insegnante unico (o fortemente prevalente); come dire, riproporre l'insegnante "vestale dei Valori della società esistente", da imporsi e ripetersi e da non criticarsi; che non si vuole una scuola più equilibrata pedagogicamente, ma ripetere un'educazione omologativa che così ben si attua in una didattica che privilegia proprio le "forme con regole prefissate".

Se, invece, si vuol essere conseguenti con le esigenze di democratizzazione e di progresso che sono nella società prima che non nei Programmi del 1985, allora il discorso va impostato tutto diversamente.

Una buona via È partire proprio dall'affermazione in tal senso alternativa. L'insegnare a leggere e a scrivere È compito dell'insegnante cui È affidato l'insegnamento linguistico esattamente quanto degli altri. Idem per l'insegnamento delle strumentalità matematiche, e di tutte le altre strumentalità espressive e formali.

Del resto, ci È ben noto come gli allievi d'oggi rifiutino di seguire l'insegnante nello sviluppo di abilità siffatte, se questo avviene senza la veicolazione di contenuti significativi. In particolare, sono notoriamente inefficaci e controproducenti quei "cortocircuiti" di tali materie in loro stesse che caratterizzano modi cosiddetti "tradizionali" di insegnare tali materie: la L1 e la L2 sviluppate sulla cosiddetta "letteratura" (o "letteratura per l'infanzia", così detta anche se riferita alla fanciullezza), in pratica su narrativa e un po' di poesia; la L2 anche sulla cosiddetta "civiltà" di uno dei paesi dove si parla quella lingua; la matematica svolta per esercizi di matematica, per lo più di geometria, o costruiti ad hoc sul nulla; l'espressione iconica o quella musicale attraverso gli artisti meglio insediati nelle storie relative; l'espressione corporea finalizzata al corpo stesso; ...

E meno male, osserviamo, che ci sono gli allievi a richiamarci ai nostri doveri attuali, che sono diversi da quelli di un tempo!

Vi saranno, dunque, delle assegnazioni a questo od a quell'insegnante di ciascuno di questi insegnamenti; ma essi potranno riguardare, ad esempio, la riflessione ed il consolidamento su quanto, nei diversi settori, viene svolto in solido da tutti i componenti lo staff docente.

Ciò costituisce una buona traduzione in termini operativi del dettame della legge, al comma 6 dell'art. 5, "La pluralità degli interventi È articolata, di norma, per ambiti disciplinari anche in riferimento allo sviluppo delle più ampie opportunità formative."

Un'idea alternativa per la ripartizione nei moduli degli insegnamenti

Con la caduta di assurde pretese di riproporre gerarchie immotivate tra insegnamenti che hanno pari valore culturale ed educativo, viene rimosso l'ostacolo principale perché si possa far quadrare il cerchio di questo groviglio di norme controllate e norme arbitrarie, senza perdere il contatto con la realtà odierna e senza riproporre una qualsiasi forma di educazione oppressiva mediante una didattica tutta versata sul formale, regole senza critica e senza controllo, da accettarsi e che reprimono la creatività, la ricerca, la critica, la razionalità, lo sviluppo dell'uomo.

Nelle miserrime 27-28 ore settimanali, 30 con la L2, È chiaro che gli spazi saranno sempre ristretti e, in qualche modo, inadeguati. Si tratta di ottimizzarne lo sfruttamento senza sacrificare nessuna dimensione dell'uomo e della sua educazione. La legge 148, al riguardo, È un po' vaga ma neppure troppo. All'art. 5, essa stabilisce che "La programmazione dell'attività didattica, nella salvaguardia della libertà d'insegnamento, (...) si propone: a) il perseguimento degli obiettivi stabiliti dai programmi vigenti predisponendo un'organizzazione didattica adeguata alle effettive capacità ed esigenze di apprendimento degli alunni; b) la verifica e la valutazione dei risultati; c) l'unitarietà dell'insegnamento; d) il rispetto di un'adeguata ripartizione del tempo da dedicare all'insegnamento delle diverse discipline del curriculum, in relazione alle finalità e agli obiettivi previsti dai programmi." A parte l'esigenza di un'incisività maggiore a scanso di equivoci avanzabili più o meno in buona fede, obietteremmo solo che qui non si tratta di salvaguardare la libertà d'insegnamento, quanto proprio di esercitarla, con pieno senso della professionalità. Per tutto il resto, lo si rilegga alla luce delle riflessioni testé operate e, ove permanessero dubbi, si fissi l'attenzione sui richiami ai programmi del 1985 (che non ammettono gerarchie tra materie d'insegnamento), sull'unitarietà, sulla valutazione, sulla necessaria adeguatezza dei tempi per ciascuna area, mono- o pluri-disciplinare che sia.

Le norme quantitative fisse sono solo due: 2 ore settimanali per l'IRC - AIA, e 2-3 ore per L2. E' chiaro, a quest'ultimo riguardo, che si intende "per la riflessione ed il consolidamento di quanto fatto in tutta l'attività didattica, da tutti i docenti dello staff, circa L2". Altrimenti, che si pretenderebbe mai di fare in un tempo così esiguo, presso un popolo poco disposto verso l'apprendimento delle altre lingue come il nostro?

Quanto detto per L2 vale, a più forte ragione, per L1, per matematica, per i nuovi linguaggi. Non vale, invece, solo per le scienze della natura, per le scienze dell'uomo, cioè per le due aree che non sono disciplinari, bensì pluri - disciplinari (in modo più esplicito la seconda, in modo più implicito ma non meno essenziale la prima); e non vale neppure per gli insegnamenti IRC - AIA, oggetto di normativa a parte.

A questo punto, chi riproponesse un orario considerevolmente superiore (il doppio o più ancora) per L1, o per matematica, sarebbe scoperto: dovrebbe richiamare istanze culturali, pedagogiche e socio-politiche di stampo chiaramente destro-hegeliano, o loro figlie naturali: non democratiche ma oppressive; o non avrebbe alcun argomento da far valere.

Semmai, ha senso stabilire (in luogo di gerarchie che i programmi del 1985, e soprattutto la società e la cultura d'oggi, non ammettono) una distinzione tra aree disciplinari ed aree pluridisciplinari, tenendo altresì conto che le prime sono tutte pervasive rispetto alle seconde.

Scontata la critica alla contraddizione più evidente, cioè all'impossibilità di accorpare proprio gli insegnamenti che sarebbero più affini e meglio funzionali (i tre nuovi linguaggi), la scelta appare ormai definita: tre insegnanti paritari, ad uno dei quali affidare le scienze umane, ad uno le scienze naturali, e ad uno la riflessione su ciò che tutti e tre sviluppano quanto ad italiano e matematica. Il che non dovrebbe essere corrotto dalla possibilità offerta dal comma 5 dell'art. 5 (non è una prescrizione) dell'insegnante prevalente nel 1° ciclo. Un tale insegnante, del resto, non c'è nel grado di scuola precedente, né nel ciclo seguente.

Comunque, se prevalenza si vuole, essa sia limitata al minimo, in modo da non dare spazio ad alcun possibile equivoco di gerarchie tra saperi, forme culturali, modalità educative presso gli allievi.

Si utilizzi, piuttosto, questa possibilità per vedere se si può fare qualche cosa per un recupero migliore della sottovalutata educazione tecnica: specie in quella fascia d'età, i nostri allievi avrebbero tanto bisogno di esercitare un'operatività ed una conoscenza di tipo tecnico, e sempre meno possibilità extrascolastiche di soddisfare tale bisogno.

Verso l'evoluzione futura

Questa non sarebbe una nota scientifica questa se volesse concludere con qualche pretesa definitività, e non s'aprisse agli sviluppi futuri.

Ciò è doveroso, e specie se si riflette sullo scandaloso ritardo nell'ultima revisione occorsa ai programmi elementari. Solo quelli medio - superiori stanno peggio: quelli medio - inferiori sono cambiati tre volte in meno di mezzo secolo, e quelli della scuola dell'infanzia dal '69 al '91. E poi, basta un po' di storia della scuola italiana per appurare come prima del '55 i programmi elementari fossero cambiati in media ogni 10 - 12 anni, a talvolta in modo molto profondo. Dunque, se teniamo conto dei tempi tecnici dei programmi del 1985 (si è iniziato a lavorarvi sopra nel 1981) sarebbe già ora di mettere in cantiere i prossimi. Perché no?

Un passaggio evolutivo che vi si porrà in termini non più a lungo derogabili È proprio quest'ultimo, sul quale non ci stancheremo mai di insistere: l'introduzione di un'area autonoma per l'educazione tecnica.

A quel punto, avremo tre aree pluridisciplinari non trasversali, e non più solo due, sempre IRC - AIA a parte. Ciò integra certo un problema didattico più arduo. Ma gli elementi che abbiamo fornito costituiscono un buon punto di partenza per risolvere anche questo.

Rimarrà sempre, È chiaro, un altro problema, che poi È il più arduo di tutti: la permanenza di istanze storicamente retrograde le quali, non dichiarate mai per tali, cercheranno di appoggiarsi sull'inerzia, evocando indebitamente pretese "tradizioni" o rivestendo altra nobile e mentita spoglia. Il fine non È umanamente promozionale: e ciò da solo basta ed avanza a porle al di fuori da quello che oggi si intende per educazione.