

Introduzione dei nuovi programmi di scuola elementare

Riflessioni al termine dei primi cinque anni di applicazione

Al termine dell'anno scolastico 1985-1986 si è conclusa l'applicazione di punta dei nuovi programmi della scuola elementare.

Dieci classi, le cosiddette classi pilota, hanno svolto per cinque anni un'importante funzione pionieristica, permettendo «in itinere» un orientamento sempre più preciso della riforma mediante un collegiale lavoro di riflessione e di puntualizzazione svolto con lo speciale Gruppo di assistenza designato dal Consiglio di Stato.

In questo articolo cercheremo di individuare alcune conclusioni di questa prima fase dell'innovazione e di delineare le prospettive per il futuro, interrogandoci in particolare sui cambiamenti intervenuti nel modo di far scuola, sull'evoluzione nell'azione educativa, sulla formazione degli insegnanti, sui risultati dell'apprendimento e sull'organizzazione del lavoro scolastico.

1. I cambiamenti prodotti nel modo di far scuola

I nuovi programmi della scuola elementare, benché recentissimi nella loro ufficialità (1984), affondano le loro radici nei primi anni del Settanta, allorché le trasformazioni sociali coinvolsero la scuola in un ripensamento generale e la spinsero alla ricerca di una nuova identità.

Furono gli anni più difficili, nei quali le diverse tesi sulle concezioni educative si scontrarono senza risparmio di colpi: innovazionisti ad oltranza, tradizionalisti irrigiditi su posizioni arcaiche, sostenitori accaniti di metodi e contenuti spesso nati in ambienti

culturali profondamente diversi, teorici e pragmatisti, tutti ebbero modo di pronunciarsi attorno ai più svariati argomenti e di misurarsi negli antagonismi pedagogici del momento.

Furono anni di grande disorientamento, ma anche di fecondo dibattito. I contenuti scolastici «moderni» impostisi in quel periodo per una sorta di espansione a macchia d'olio (matematica moderna, seconda lingua, educazione sessuale, ecc.) non avevano risparmiato la nostra scuola e si erano innestati sui più eterogenei tessuti pedagogici, evidenziando ancora maggiormente la fragilità di un'impalcatura già instabile a causa delle tensioni sociali.

Non staremo a tracciare la cronistoria di lavori che hanno condotto alla stesura dei nuovi programmi, né a rievocare gli errori commessi o i successi avuti. Ma è utile, presentandosi la possibilità di una riflessione a distanza, cercare di individuare i tratti più significativi del percorso seguito, non fosse altro che per documentazione futura.

Una prima indiscutibile conquista fu la presa di coscienza di una scollatura tra la scuola e il mondo circostante.

Da tempo i contenuti dell'insegnamento, i metodi e gli atteggiamenti educativi¹⁾, concepiti in epoche di scarsa interazione sociale, resistevano alle trasformazioni intervenute e in via di attuazione, evidenziando le contraddizioni di una istituzione sfasata rispetto alla realtà.

Fu perciò necessario ritrovare nell'ambiente il criterio di organizzazione di ogni attività scolastica affermandone la centralità quale «termine di riferimento sia per la scelta degli argomenti sia per la costruzione dei sussidi didattici»²⁾.

Questo fondamentale assunto costrinse da un lato a individuare le caratteristiche della realtà attuale e dall'altro a concepire l'attività didattica in modo che consentisse all'allievo «una comprensione via via più chiara e sistematica della complessità ambientale»³⁾ e un rapporto con essa fondato su criteri di concretezza e di utilità.

Le conseguenze sul piano pedagogico non furono di poco conto.

Si impose, quale naturale seguito, un modo diverso di intendere le discipline scolastiche: da «oggetti culturali», di per sé degni di studio, a strumenti necessari per conoscere noi stessi e il mondo che ci attornia. Non più l'ambiente come pretesto per fare ad esempio matematica o lingua, ma matematica e lingua per interpretare l'ambiente da differenti punti di vista.

Alla logica delle discipline si sostituì la funzionalità pedagogica. Si abbandonarono contenuti superflui o comunque non finalizzati ad alcuna conoscenza dell'ambiente (ad

esempio le raffinate classificazioni dell'analisi categoriale, il calcolo in basi non decimali, ecc.), oppure non commisurati alle capacità degli allievi.

Si valorizzarono negli allievi le differenze di esperienza, di conoscenza e di modi di vita, quali espressioni della varietà dell'ambiente, ciò che portò a riaffermare l'importanza dell'individualizzazione nell'insegnamento in luogo della massificazione, di cui la gran quantità di ciclostilati era l'espressione più tangibile.

Ma l'accento posto sull'ambiente non ha avuto ripercussioni soltanto sui contenuti. Valori, norme di vita comunitaria, relazioni affettive sono parte integrante del tessuto sociale. Una scuola che pretendesse di interagire realmente con l'ambiente non poteva esimersi dal riaffermare i suoi compiti educativi.

Al docente è stato chiesto di continuamente valutare la coerenza dei propri atteggiamenti con gli obiettivi educativi auspicati, di prendere coscienza dell'enorme influenza del proprio esempio, di *praticare* quotidianamente la formazione morale, in luogo di tenere vuoti discorsi.

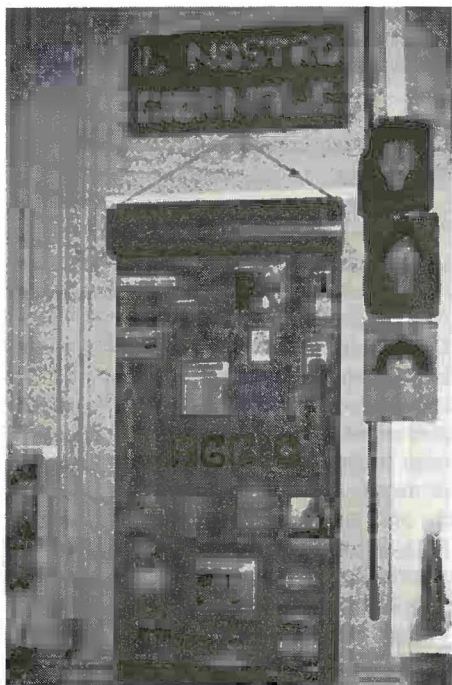
E in ciò la scuola ha stabilito rapporti più chiari ed equilibrati con la famiglia, condividendone il ruolo educativo e affiancandosi ad essa nel difficile compito di avviare il bambino a «stabilire relazioni sociali positive»⁴⁾.

Gli insegnanti stanno prendendo coscienza che l'epoca dei tecnicismi è tramontata, così come sono stati ridimensionati i miti pedagogici dello spontaneismo e della «creatività ad ogni costo».

La scuola *doveva* riacquistare quella funzione educativa che aveva svolto fino all'ondata confusa di idee degli anni settanta. Ma gli stessi parametri non potevano essere semplicemente trasferiti, a distanza di dieci anni; occorreva «riscoprire» i principi base dell'educazione e tradurli non mediante un nostalgico «revival» di comportamenti, ma attraverso una riflessione sul significato moderno di appartenenza a una collettività e di accettazione critica delle rispettive regole di funzionamento.

Si sentiva il bisogno di ritrovare questa dimensione. Per diversi operatori scolastici è stato un po' come guardarsi allo specchio. Analizzando il proprio atteggiamento educativo emersero le incoerenze nelle quali quotidianamente si incorre, consapevolmente o inconsapevolmente, i comportamenti pedagogici sbagliati, le contraddizioni, gli alibi.

Si spensero anche le sterili quanto inutili controversie sui metodi (ad esempio, nella lingua, il globale, il sillabico, l'analitico, il sintetico, il metodo misto, ecc.) spesso utilizzati quali bandiere per indicare il proprio «modernismo». All'enfasi del metodo, nella maggior parte dei casi applicato senza differenziazione alcuna fra gli utenti, si è sostituita la coscienza del bisogno individuale dell'allievo e della funzionalità dell'intervento. Il maestro sta riprendendo fiducia nelle sue capacità pedagogiche e didattiche, frutto più dell'esperienza, dell'entusiasmo e





dello scambio di idee, che di teorie spesso non verificate.

Se è vero che l'insegnante di scuola elementare sta rivalutando la propria immagine professionale, ciò è dovuto anche al fatto che egli ha saputo riassumere in modo esplicito il suo compito educativo.

I nuovi programmi comportano la ricerca di modalità adeguate di programmazione del lavoro e accentuano l'importanza di una preventiva preparazione.

Piani di lavoro annuali, mensili, settimanali, criteri di programmazione, ecc. conoscono una evoluzione continua, dettata dal confronto con la pratica. Ma al di là degli strumenti si sta consolidando l'idea di fondo, e cioè che la programmazione è indispensabile al buon funzionamento della scuola e dev'essere rigorosa e utile.

Insomma, uno strumento che serva, non un documento da esibire.

Là dove ancora non c'è questa consapevolezza, i principi dei nuovi programmi difficilmente saranno realizzabili.

Ma il cambiamento forse più sostanziale si è verificato nella reciproca relazione fra i docenti.

Sono nati gruppi di lavoro spontanei, si sono formate strette collaborazioni, legami fra classi, amicizie.

Mai come durante i lavori di introduzione dei nuovi programmi si è avuta la sensazione che il docente di scuola elementare fosse disposto a uscire dal proprio individualismo e a mettere in comune con altri colleghi esperienze, dubbi, idee; e gli effetti positivi non hanno tardato a manifestarsi anche nell'insegnamento, attraverso una maggior ricchezza di stimoli e concreti suggerimenti innovativi.

L'impegno richiesto è di conseguenza aumentato per tutti: maestri, direttori, ispettori, e le relazioni professionali si sono proficuamente intensificate.

La maggior stabilità del corpo insegnante ha favorito una evoluzione positiva dell'in-

novazione, essendosi fortemente ridotte le preoccupazioni di accompagnare un cospicuo numero di docenti nel loro primo impiego, ciò che era caratteristica dell'inizio degli anni settanta.

2. I risultati nell'azione educativa

In questi ultimi trent'anni, le trasformazioni verificatesi nel nostro Cantone hanno di gran lunga superato, per importanza e frequenza, quelle di passate epoche di uguale durata.

Dagli anni cinquanta, nei quali si situano i precedenti programmi della scuola elementare, a tutt'oggi, l'evoluzione sociale nel mondo del lavoro, nei rapporti interpersonali, nello stile di conduzione delle imprese pubbliche e private, nella concezione stessa della famiglia e del ruolo delle sue componenti ha comportato una diversa interpretazione di quei comportamenti che, nel senso comune del termine, vengono definiti «educati».

Questa diversità di concezione che la scuola ha fatto propria con i programmi del 1984 mette l'accento soprattutto sulla *consapevolezza*, quale adeguamento cosciente a norme di vita comunitaria alle quali è riconosciuto un valore effettivo, reale; *consapevolezza* come acquisizione di atteggiamenti e comportamenti che consentono di vivere con l'altro (genitore, docente, compagno, ...) nel rispetto delle idee, delle persone, delle cose, dell'ambiente; *consapevolezza* in luogo di una obbedienza imposta dall'adulto e tacitamente accettata dal bambino anche quando non sostanziata da ragioni che egli possa comprendere.

La scuola di oggi mira a rendere il bambino *consapevolmente educato*, intendendo con il termine *educato* non unicamente la sfera di quei comportamenti sociali riconosciuti comunemente come indicativi (salutare, ringraziare, ecc.), ma anche la ben più ampia conquista di attitudini, competenze e valori che fanno evolvere positivamente la personalità dell'individuo.

Non ci è possibile, oggi, documentare un bilancio in merito a questo obiettivo.

Nè forse sarà mai possibile distinguere quale parte di successo o di insuccesso sia attribuibile alla scuola, dal momento che, accanto ad essa, numerose componenti esercitano un'influenza non trascurabile.

Ma un miglioramento sembra già essersi realizzato, non senza contraddizioni o mancanze, e tantomeno nella totalità dei casi. Esso è comunque espressione di una tendenza in atto, riscontrabile attraverso numerosi piccoli segni che potrebbero riunirsi nella voce riassuntiva e per nulla scientificamente appropriata di *atmosfera di classe*, fatta di rapporti reciproci, di toni, di senso estetico, di modi.

Per ora ci dobbiamo accontentare di constatazioni, di impressioni, di sensazioni.

Ma nei prossimi anni, con tutti i limiti insiti in questo campo, occorrerà procedere a valutazioni più sistematiche, preoccupandoci del raggiungimento di quegli obiettivi edu-

cativi che più di altri influenzano la formazione della persona.

In questo ambito i supporti teorici della psicologia e della pedagogia sono relativamente impotenti.

L'allievo di scuola elementare, proprio perchè giorno dopo giorno costruisce i tratti caratteristici della sua personalità, deve poter lavorare in un clima di fiducia, in cui avverta la legittimità di comunicare i propri sentimenti, di esprimere convincimenti, di far partecipi gli altri delle proprie esperienze. In questo senso, la formazione della personalità non è determinata tanto da ciò che gli si insegna, quanto dai modi che gli sono offerti di apprendere. In un ambiente sereno, dove si respirano fiducia e rispetto reciproco, dove ognuno agisce nella consapevolezza del proprio ruolo, l'allievo sviluppa la sua autonomia partendo da un ordine che rispetta, in quanto necessario, ciò che domani equivarrà alla capacità di assumere atteggiamenti responsabili in rapporto alla propria vita sociale.

E non è un investimento da poco, se si pensa alla dilagante disumanizzazione della società e della cultura, in un mondo che, secondo i meno ottimisti, alimenta quotidianamente processi di autodistruzione.

Oggi più che mai, proprio perchè i problemi sociali sono molto più acuti e frequenti, è importante sviluppare nell'allievo una educazione alla convivenza civile, la conoscenza pratica delle istituzioni comunali, regionali e cantonali, dei servizi pubblici, dei problemi ambientali.

Pur avendo perso il primato nella trasmissione di informazioni (oggi passato principalmente alla televisione e ad altri mezzi informativi), la scuola ben difficilmente potrà essere sostituita nel suo ruolo formativo ed educativo.

L'allievo di oggi sarà il cittadino di domani se il suo bagaglio di formazione sarà ancora attuale e quindi utilizzabile: se avrà cioè impa-





rato ad affrontare situazioni nuove, a reagire positivamente di fronte agli insuccessi, a superare le difficoltà, anche a costo di uno sforzo, a impadronirsi delle conoscenze che gli permettono di progredire da solo nel sapere, a inventare e creare, ad avere coraggio nel tentare nuove strade.

Altrimenti, domani, rischierà di essere un cittadino di ieri.

3. La formazione degli insegnanti

L'introduzione di nuovi programmi implica necessariamente la formazione degli insegnanti. Nelle innovazioni scolastiche è sempre il problema più importante, dopo quello dell'impostazione pedagogica, ed è lo scoglio contro cui naufragano molte riforme, oppure il momento in cui si verificano distorsioni non volute.

La formazione degli insegnanti deve riflettere, anche nelle modalità, la concezione soggiacente ai programmi.

Gli strumenti offerti dalle diverse discipline (conoscenze, tecniche, modi di rappresentare, ecc.) non portano, neppure sommandosi, alla conoscenza dell'ambiente. Occorre un tessuto connettivo in cui essi possano cooperare verso un fine comune e integrarsi alla componente educativa costantemente presente.

Non basta avere dei colori per dipingere un bel quadro.

Analogamente, nella formazione dei docenti, vanno distinti due ruoli: quello degli esperti delle discipline e quello dei generalisti: docenti, direttori, ispettori.

Ai primi spetta il compito di fornire gli strumenti della conoscenza, agli altri quello di delineare una corretta impostazione pedagogica.

Se il docente, secondo i nuovi programmi, è la figura centrale nella relazione educativa, e quindi deve assumere atteggiamenti e

comportamenti coerenti con quanto si prefigge, allora nei momenti di formazione devono essere fornite le opportune testimonianze.

In effetti, le opzioni più importanti presenti nei nuovi programmi non potevano essere veicolate unicamente attraverso esperti di disciplina quali linguisti, naturalisti, matematici, ecc., ma richiedevano una riflessione che, oltre alla dimensione cognitiva delle diverse discipline, comprendesse quella pedagogica ed educativa.

Il modello «a cascata», fondato sulla partecipazione dei docenti stessi alla formazione dei loro colleghi, e quindi sulla pratica scolastica, ha in parte risposto a questo bisogno. L'attività fu coordinata sin dall'inizio dagli ispettori scolastici, che, con i direttori didattici, grande parte ebbero in questa operazione, provocando incontri, riunioni, tenendo corsi di formazione e sobbarcandosi numerose giornate di studio collegiale, sia preparatorie agli incontri con i docenti, sia di approfondimento su argomenti che, nei programmi, domandano un'esplicitazione. Ma il ruolo di «motore» è stato svolto indiscutibilmente dal gruppo di punta, formato dai docenti delle classi pilota e dal Gruppo di assistenza: un ruolo difficile, soprattutto inizialmente, quando fu necessario creare la concezione dei nuovi programmi e farvi corrispondere realizzazioni concrete, attività didattiche, modelli di programmazione e altro. Un compito delicato, che ha potuto svolgersi solo grazie alla capacità degli operatori interessati di mettersi continuamente in discussione, di ricercare soluzioni nuove, applicabili nella nostra realtà.

In cinque anni di lavoro vennero continuamente esplicitati i principi e i contenuti dei programmi, prodotti documenti esemplificativi (lezioni svolte, itinerari didattici, materiali realizzati, livelli di competenza auspicabili nelle diverse classi), consegnati ai do-

centi durante i corsi di formazione; vennero pure suggerite pubblicazioni, in parte già edite su scala cantonale, quali supporti necessari per il lavoro di documentazione del maestro.

E un lavoro altrettanto impegnato, benchè più ristretto alla formazione dei colleghi, venne assunto dai docenti applicatori (55, immediatamente successivi ai piloti) e poi dagli altri delle diverse classi, fino a costituire una sorta di cascata.

Non esistono modelli analoghi altrove, a quanto ci risulta, neanche al di fuori delle nostre frontiere nazionali. Nè, bisogna riconoscerlo, è un modello esente da difetti.

La sua messa in atto è stata tuttavia innanzitutto una dimostrazione di fiducia in quegli insegnanti che hanno manifestato entusiasmo e desiderio di collaborazione, che hanno accettato di far partecipi i colleghi delle esperienze compiute, dei problemi incontrati; nella pratica ciò ha comportato giornate di corsi estivi, riunioni a ritmi spesso quindicinali, (al di fuori delle ore di lezione, s'intende) pomeriggi di studio.

Il filo conduttore è stato mantenuto dagli ispettori e dai direttori didattici, mediante un delicato lavoro di puntualizzazione e di coordinamento, di sensibilizzazione e di promozione, accompagnato da un'assistenza in campo applicativo.

Formazione, assistenza e vigilanza hanno così fatto convergere i loro obiettivi verso il fine comune di un rinnovamento scolastico fatto non solo di contenuti nuovi, ma di atteggiamenti educativi diversi, di tecniche didattiche e pedagogiche coerenti.

La decisione di affrontare simultaneamente i diversi aspetti dell'innovazione (contenuti disciplinari, impostazione pedagogica, mezzi e tecniche) sembrò a molti, all'inizio della riforma, un atto temerario.

Ai più ottimisti una scommessa da tentare, non esente da rischi, ma comunque praticabile.

A cinque anni di distanza sembra di poter affermare che i vantaggi hanno largamente compensato le difficoltà, anche se, come è normale, non tutti gli aspetti del rinnovamento procedono di pari passo.

L'aggiornamento, assegnato alla scuola magistrale, darà un ulteriore slancio e consentirà probabilmente di arricchire la dimensione culturale per la quale oggi si fa affidamento sulla coscienza professionale e sulla disponibilità individuale degli insegnanti.

4. I risultati dell'apprendimento

I risultati dell'apprendimento sono una componente importante in ogni processo innovativo. Per diversi anni, in un recente passato, si è assegnato alle conoscenze, nella scuola elementare, un ruolo di secondarietà, privilegiando, non di rado con troppa enfasi, un ruolo genericamente formativo, non sostanziato da obiettivi chiari e verificabili. Che la scuola elementare non debba avere finalità selettive basate essenzialmente sulle conoscenze è fatto fin troppo scontato. Ma le conoscenze rimangono uno dei pilastri del processo di socializzazione al quale

la scuola mira, sempre che per socializzazione s'intenda quella capacità di utilizzare e trasferire convenientemente in un ambito sociale più ampio le competenze cognitive e comportamentali che consentono una interazione effettiva fra le persone.

La partecipazione alla vita sociale presuppone quindi, a livelli di competenza differenziati a seconda dell'età e dei ruoli, il possesso di conoscenze, senza le quali si ha sudditanza o emarginazione in luogo di socializzazione.

Per molti anni la scuola ha equivocato su questo importante principio. Con il rinnovamento dei programmi non si poteva quindi evitare di precisare i livelli di conoscenza minimi che si richiedono agli allievi, sia quando terminano il primo ciclo, sia quando abbandonano la scuola elementare. Lo si è fatto introducendo una distinzione fondamentale tra gli obiettivi di padronanza e quelli di sviluppo: i primi corrispondenti a un minimo di conoscenze strumentali che tutti (idealmente) gli allievi devono poter acquisire per far fronte alle necessità pratiche della vita sociale e per il proseguimento degli studi nelle diverse discipline; i secondi, relativi a quelle competenze che, a dipendenza di vari fattori, possono variare da allievo ad allievo per profondità, estensione, grado di sicurezza e altro.

Se gli obiettivi di padronanza costituiscono un impegno indiscutibile della scuola elementare, e pertanto richiedono un'attenzione tutta particolare affinché il loro conseguimento sia garantito, gli obiettivi di sviluppo rappresentano un'offerta di apprendimento che, per la natura stessa delle capacità in gioco, ammette livelli diversi di competenza.

Negli anni di introduzione dei nuovi programmi le verifiche si sono concentrate, prioritariamente, sul primo tipo di obiettivi, quelli di padronanza, anche se non sono stati completamente trascurati sondaggi tendenti ad appurare l'esistenza di competenze più vaste o situate in campi diversi.

Anno dopo anno, a partire dal 1981-82, l'Ufficio studi e ricerche del Dipartimento ha «misurato» i risultati raggiunti nelle «classi pilota», a volte confrontandoli con quelli di classi di ugual grado in annate successive, sia con le classi degli «applicatori», sia con quelle in cui i nuovi programmi venivano introdotti in forma generalizzata.

Gli ambiti privilegiati furono la matematica, la lingua italiana, lo studio dell'ambiente e il francese (vedi tabella).

Un bilancio, in poche righe, non può che essere incompleto e, per alcuni versi, riduttivo. Ma alcune conclusioni di una certa rilevanza possono essere segnalate.

Innanzitutto, nel complesso, gli obiettivi di padronanza stabiliti dai nuovi programmi sono raggiungibili da una alta percentuale di allievi, anche se per talune competenze occorrerà ancora maggior sistematicità ed esercizio.

Un secondo dato, di per sé rallegrante se si pensa agli effetti secondari notoriamente insiti in ogni generalizzazione, è che non si è verificata una flessione qualitativa nella pro-

gressiva estensione dei nuovi programmi a un numero sempre più ampio di classi, ciò che lascia supporre che gli obiettivi siano calibrati alle reali possibilità di raggiungimento in situazioni normali. Una terza constatazione, questa purtroppo non positiva, è rappresentata dalla dispersione dei risultati conseguiti dalle diverse classi, che si distribuiscono su una scala di valori ancora troppo ampia. Nell'intento di porvi rimedio si stanno preparando documenti di riferimento per gli insegnanti, che consentano un costante confronto con i risultati delle singole classi in alcune discipline.

Le prove elaborate dall'Ufficio studi e ricerche in questi recenti 5 anni, illustrate in altrettanti rapporti, rappresentano un utile contributo e un prezioso orientamento per gli insegnanti.

In futuro, alle verifiche di carattere cognitivo, occorrerà affiancare qualche valutazione degli aspetti della riforma che toccano prevalentemente il versante degli atteggiamenti, dell'organizzazione didattica e del comportamento spontaneo degli allievi.

Ma la valutazione più importante dell'apprendimento può essere fatta soltanto dall'insegnante stesso. Essa ha come finalità di «fotografare la classe» in determinate situazioni (introduzione di nuovi concetti, comportamenti, ecc.), di riflettere sul quadro che si presenta e di costruire un itinerario pedagogico che consenta di colmare le lacune riscontrate.

L'atteggiamento del docente dovrebbe quindi essere quello di colui che si chiede continuamente quale effetto abbia la sua azione educativa, quanto e cosa sia effettivamente restato negli allievi e quali siano i provvedimenti da mettere in atto.

Non si tratta, evidentemente, di complessi rilevamenti statistici o di sofisticati metodi di accertamento. Semplici osservazioni, registrazioni rapide e puntuali soddisfano lar-

gamente lo scopo, purché siano frequenti e sapientemente utilizzate.

Si tratta più che altro di assumere un atteggiamento professionale, piuttosto che di imparare tecniche valutative.

A tutti i docenti è stato chiesto di operare un controllo periodico dei risultati dei propri interventi.

È il solo mezzo per procedere nell'attuazione del programma senza pessimismi od ottimismo fuori luogo, ma con elementi concreti in mano.

È una conquista, tuttavia, che non può certo dirsi compiuta.

5. L'organizzazione del lavoro scolastico

La concezione del lavoro scolastico e le rispettive modalità di organizzazione svolgono un ruolo fondamentale nella scuola elementare.

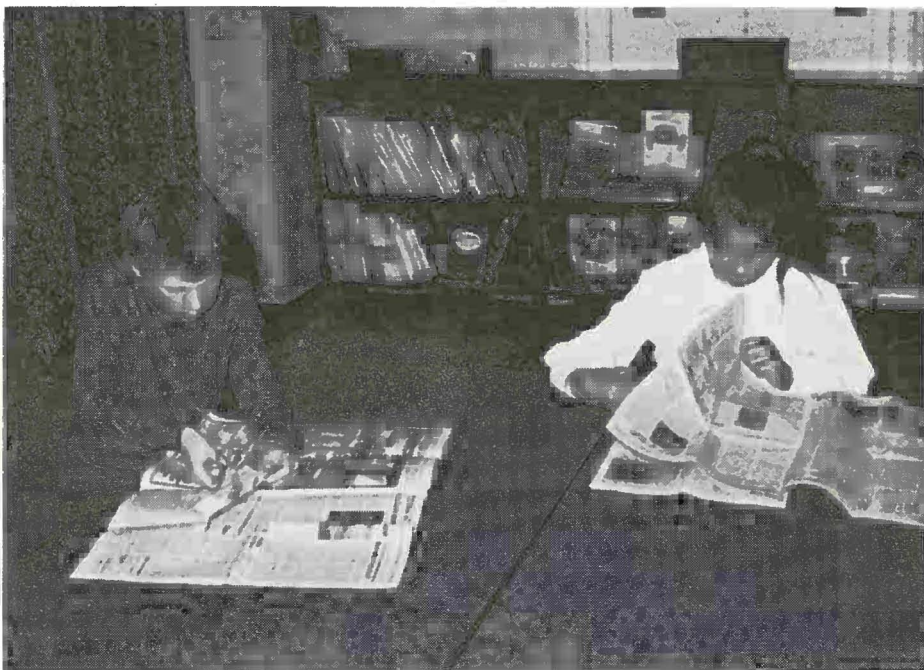
Una concezione impostata su una separazione netta delle discipline scolastiche, suddivise in brevi momenti che si susseguono, non può che favorire una sorta di «atomizzazione» del sapere e della realtà in parti difficilmente riunificabili.

Espressione concreta di questa concezione sono certi orari scolastici, in cui le attività sono rigidamente separate.

All'opposto, un'impostazione eccessivamente «globalistica», in cui tutte le attività sono svolte senza particolari criteri di funzionalità, arrischia di impedire la formazione di quadri di riferimento di cui il bambino avrà sempre più bisogno nel prosieguo degli anni.

Ne conseguono almeno quattro considerazioni:

- l'organizzazione del lavoro deve essere funzionale agli obiettivi che si intendono raggiungere;
- la scelta delle modalità organizzative in-



fluenza fortemente i risultati dell'insegnamento;

- l'organizzazione dell'attività scolastica deve essere coerente con i principi generali del programma;
 - la programmazione è un mezzo indispensabile per una buona gestione del tempo.
- Il programma d'insegnamento prevede che le attività si diversifichino secondo tre caratteristiche fondamentali: le attività disciplinari, cioè quelle che appartengono in modo esplicito a una disciplina scolastica e che servono soprattutto alla messa a punto di tecniche e strumenti, le attività di motivazione, miranti principalmente alla creazione di attitudini, al gusto per il sapere, al piacere per la cultura, le attività integrate, finalizzate a una visione unitaria dell'ambiente e alla comprensione del ruolo operativo delle diverse discipline.

Le difficoltà maggiori sul piano applicativo si sono riscontrate principalmente in una corretta interpretazione delle attività integrate. Sovente esse sono state intese come una riedizione dei «centri d'interesse», nei quali venivano fatti convergere tutti quei contenuti che, in un modo o nell'altro, potevano essere ricondotti a uno stesso tema centrale.

Così, per esemplificare, la poesia sulla rana veniva a inserirsi in un discorso di carattere naturalistico sullo studio degli anfibii, con il quale nulla aveva in comune, se non il soggetto. Fu perciò necessario esplicitare, mediante esempi pratici, l'idea di *funzionalità*, intendendo con ciò il rapporto di cooperazione delle diverse discipline a seconda delle attività in corso.

Quindi impiego della lingua, della matematica e di ogni altra disciplina quando questa costituisca un effettivo *strumento* per interpretare la realtà ambientale, nelle sue varie dimensioni. Come già detto in precedenza, si è trattato per molti docenti di rovesciare

Le verifiche dell'Ufficio studi e ricerche sull'introduzione dei nuovi programmi della scuola elementare.

Campo della verifica	1981/82	1982/83	1983/84	1984/85	1985/86
MATEMATICA	classe I (cl. pilota + altre)	classe I (cl. appl.)	classe II (cl. appl.)	classe II (general.)	classe V (cl. pilota)
		classe II (cl. pilota)	classe III (cl. pilota)	classe IV (cl. pilota)	
ITALIANO	classe I (cl. pilota)	classe I (cl. appl.)	classe II (cl. appl.)	classe II (general.)	classe V (cl. pilota)
		classe II (cl. pilota)	classe III (cl. pilota)	classe IV (cl. pilota)	
STUDIO D'AMBIENTE	classe I (cl. pilota)	classe I (cl. appl.)	classe III (cl. pilota)		classe V (cl. pilota)
		classe II (cl. pilota)			
FRANCESE			classe III (cl. pilota + altre)	classe IV (cl. pilota + altre)	classe V (altre cl.)

l'ottica dell'insegnamento precedente, nel quale si ricavano dall'ambiente gli stimoli (e a volte i pretesti) per far matematica, lingua, disegno o altro: l'ambiente al servizio delle discipline, quindi, e non il contrario, come auspicato nei nuovi programmi.

Le nuove indicazioni per la preparazione del piano di lavoro annuale hanno concorso a instaurare questa concezione pedagogica, esigendo la presentazione «in parallelo» dei contenuti e offrendo, di conseguenza, la possibilità di cogliere le contraddizioni. Ma la tendenza a privilegiare un lavoro essenzialmente disciplinare emerge ancora spesso, soprattutto nel secondo ciclo ed è difficile da estirpare; essa è per molti più rassicurante, più semplice e chiara e le attività si situano in ambiti ben precisati, come la lingua, la storia, il disegno, ecc.

Anche le attività di motivazione non occupano sempre un posto di sufficiente considerazione. Esse presuppongono sensibilità nelle scelte e consapevolezza che gli atteggiamenti duraturi hanno radici molto precoci; che ciò che l'allievo fa con piacere farà parte di un bagaglio interiore che emergerà a distanza di anni nei modi e nelle forme più svariati.

Una scommessa con il futuro che però non può essere ignorata e soprattutto sempre subordinata a risultati immediati, spesso effimeri.

Conclusione

«La scuola potrà sperare nella continuità della sua azione se avrà suscitato nell'allievo il desiderio di continuare in questo processo educativo: essa dovrà dunque promuovere la volontà di progredire nel sapere, la disponibilità nei rapporti interpersonali e il senso di responsabilità verso se stessi e verso gli altri»⁵⁾.

In questo passaggio dei nuovi programmi potrebbero risiedere le principali aspettative nei confronti della scuola elementare.

Oltre a dare a tutti le competenze di base, essa deve promuovere la potenzialità di ognuno, sviluppando motivazioni i cui effetti si manifesteranno a lunga scadenza, e non di rado condizioneranno il futuro delle persone.

Ogni insegnante si interroghi dunque sulla propria quotidiana esperienza, domandandosi quale segno abbia lasciato negli allievi, quali siano state le conquiste e quali gli insuccessi.

Poiché solo da un'attitudine alla costante valutazione del proprio operato potrà nascere lo stimolo al cambiamento.

Mario Delucchi



¹⁾ I precedenti programmi, del 1959, si ispiravano in larghissima misura a quelli del 1936.

^{2) 3)} Programma, pag. 6

⁴⁾ Programma, pag. 7

⁵⁾ Programma, pag. 5