

SCUOLA 79 TICINESE

periodico della sezione pedagogica

anno IX (serie III)

Gennaio 1980

Riforma dei programmi delle scuole elementari

Sono passati quattro anni da quando «Scuola Ticinese» dedicò un intero numero alla riforma dei programmi di scuola elementare¹⁾; torna ora a dedicarvi un numero monografico nel momento in cui si procede alla definizione del nuovo curriculum.

Rispetto alle fasi e alle scadenze previste nel novembre 1975, occorre registrare un ritardo e alcune modifiche di procedura. È necessario ricordare qui la sequenza allora progettata e spiegare perché il Gruppo operativo per la riforma dei programmi di scuola elementare (GORPSE) ha ritenuto di allontanarsene in parte. Ecco lo schema organizzativo pubblicato sul no. 40 di «Scuola Ticinese»:

I TAPPA: preparatoria: caratterizzata dall'elaborazione di documenti preliminari destinati ai docenti.

II TAPPA: di motivazione: presa di coscienza della necessità della riforma. Esame dei temi generali e della formula organizzativa. Tutto il corpo insegnante è coinvolto.

III TAPPA: analitica: lavoro per gruppi. Impostazione e contenuti dei nuovi programmi.

IV TAPPA: di sintesi: discussione, per circondario, delle proposte elaborate dai gruppi. Lavoro di sintesi ad opera del gruppo di lavoro cantonale. Consultazione di tutti i docenti sul progetto di nuovo programma.

V TAPPA: sperimentazione del nuovo programma.



Mentre si svolgevano le prime due fasi, ragioni organizzative resero necessaria l'istituzione di un gruppo che assumesse la programmazione e il coordinamento della riforma: nacque così il GORPSE, con risoluzione governativa del 14 aprile 1977.

Il GORPSE ritenne allora di dover variare parzialmente la sequenza prevista due anni addietro; e ciò per svariate ragioni: in primo luogo, la fase di motivazione, che aveva consentito la consultazione del corpo insegnante in una serie di giornate circondariali, aveva messo in evidenza una disparità di attese e l'esistenza di ottiche discordanti nei confronti della riforma.

Occorreva dunque armonizzare le aspettative e darsi, ove possibile, intendimenti comuni.

Sembrò allora opportuno formulare le linee direttrici generali di un'impostazione pedagogico-didattica rinnovata: nacque così il documento teorico posto in consultazione nella forma di una «Linea programmatica».

Intanto, nelle riflessioni del GORPSE, l'indirizzo da seguire andava sempre più chiarendosi secondo il modello di una costruzione curricolare: si voleva un programma che non fosse un'elencazione di contenuti, ma — secondo l'impostazione ormai invalsa nella quasi totalità delle esperienze analoghe — una struttura articolata, dove la sequenza dei momenti educativi e didattici fosse pensata in funzione di obiettivi (della scuola e delle singole discipline), e corredata di strumenti per il sostegno dell'insegnante e la verifica costante della validità del lavoro.

Ora, ciò comportava, secondo la prassi di elaborazione dei curricula²⁾, la definizione preliminare degli obiettivi; e qui si innestava l'altro punto fermo al quale il GORPSE annetteva estrema importanza: la partecipazione del corpo insegnante e la sua adesione al mutamento. È una vecchia e in fondo ovvia constatazione che nessuna riforma si attua sulla carta, ma può dirsi realizzata solo quando la prassi degli operatori scolastici si modifica per intima convinzione, perché si vuole cambiare, provare il nuovo e realizzarlo.

Altri, con ben maggiore esperienza, lo hanno già affermato a chiare lettere: si ricordino, a titolo di esempio, le riflessioni di Giovanni Gozzer in margine a un rapporto dell'OCSE sul personale insegnante: «Ci si rende conto che nessuna delle trasformazioni proposte o previste è possibile se il comportamento professionale dell'insegnante, sia come agente di innovazione determinante di cambio, sia come operatore capace di realizzare, almeno in parte, alcuni degli obiettivi che garantiscono l'eguaglianza delle possibilità di sviluppo intellettuale, non è in grado di assolvere

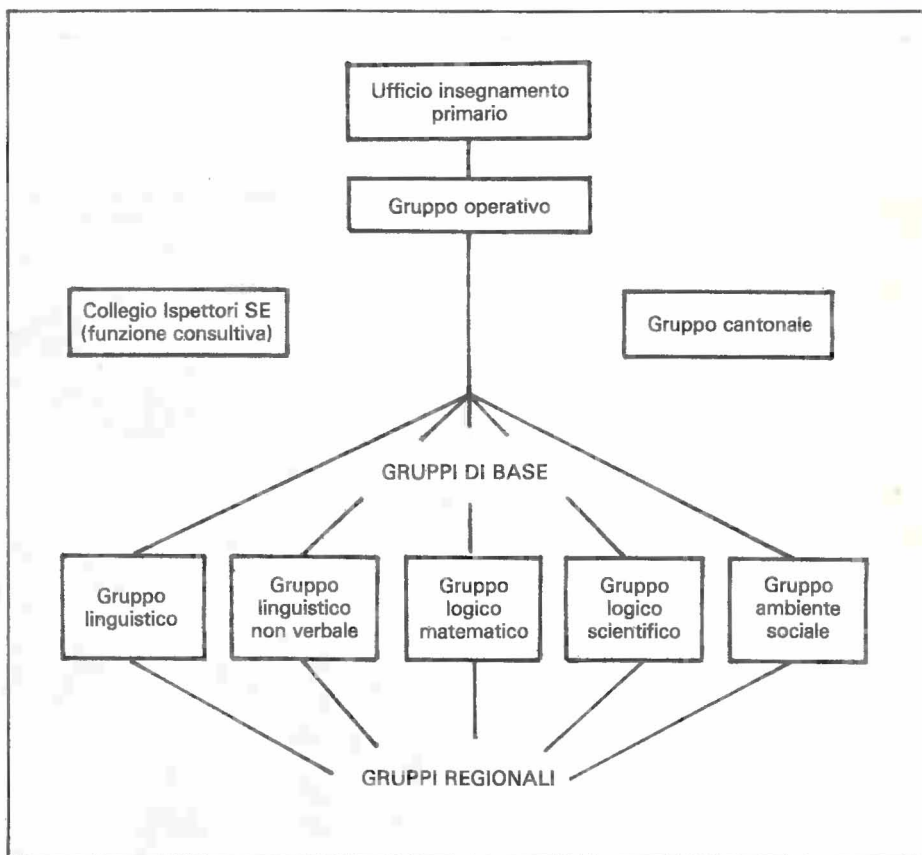
quei nuovi compiti che sembrano caratterizzare il suo ruolo professionale»³⁾. Questo, in fondo, è il problema di ogni riforma. Al GORPSE sembrò rischioso procedere senza una base di adesione a ciò che costituisce il fondamento di ogni edificio curricolare: gli obiettivi. Di qui l'idea di demandarne la stesura a gruppi di lavoro relativamente ampi, dove tutti gli operatori scolastici coinvolti nell'operazione fossero rappresentati, e dove lo scambio di informazioni con la totalità del corpo insegnante desse una garanzia di consenso su quegli obiettivi che, in quanto indicano i fini educativi, costituiscono anche il «dover essere» della prassi del docente.

Da qui, anche, l'organigramma complesso che fu costruito per rispondere a questa esigenza:

tempo, difficoltà organizzative, vastità e, talvolta, astrattezza del lavoro da svolgere, rendevano difficile questo coinvolgimento capillare.

L'insuccesso va registrato, ma l'esigenza rimane: semmai il coinvolgimento e la collaborazione di tutti sono da ripensarsi ora e in futuro attraverso modalità di consultazione sul materiale già prodotto e su quello che viene attualmente elaborato.

Per la fase conclusiva della riforma si è dunque pensata una nuova formula organizzativa che consenta di procedere a ritmi più serrati. L'operazione di coinvolgimento del corpo insegnante ha avuto un principale ostacolo: il tempo. I tempi lunghi sono deleteri per l'entusiasmo e la motivazione degli operatori, specie quando i rapporti di lavoro sono, per necessità, così sporadici da non



Le riflessioni e il materiale prodotti nei Gruppi di base avrebbero dovuto confrontarsi costantemente con il più vasto strato di docenti dei Gruppi regionali: e negli scambi e nei rinvii dall'una all'altra istanza avrebbe dovuto emergere una definizione di obiettivi che fosse veramente indicativa della volontà pedagogica dei docenti.

In una valutazione retrospettiva, si deve convenire che il modello funzionò solo parzialmente, soprattutto per quanto riguarda il coinvolgimento reale dei Gruppi regionali: ristrettezza di

consentire la chiarezza concettuale propria di un lavoro condotto senza interruzioni.

Perciò si rendeva necessaria, per la fase di redazione dei curricula veri e propri, una formula parzialmente diversa: gruppi «tecnici» ridotti ad un numero essenziale, in condizioni di lavoro tali da consentire la produzione di proposte e di materiale con relativa rapidità e precisione.

I Gruppi di base rimangono la prima istanza di verifica e di consultazione del materiale così prodotto.

Questo numero di «Scuola Ticinese» è stato curato dall'Organo di coordinamento per la riforma dei programmi della scuola elementare.

Veniamo al lavoro sinora svolto. I Gruppi di base hanno proceduto, in una prima fase (conclusasi nel settembre 1978), alla definizione degli obiettivi generali della scuola elementare; il GORPSE, per parte sua, faceva seguire a questo testo un commento inteso soprattutto a ricollegare gli obiettivi indicati all'impostazione pedagogica definita dalla «Linea programmatica». Successivamente i Gruppi di base procedevano alla definizione degli obiettivi delle singole aree disciplinari, che avrebbero costituito la struttura generale del curriculum. Il GORPSE elaborava intanto un «Modello di programmazione della riforma»: scadenze, organi, modalità di esecuzione, di sperimentazione dei nuovi programmi. Lo scorso mese di luglio, allo scadere del suo mandato, il GORPSE consegnava dunque al Dipartimento i seguenti documenti:

- Linea programmatica;
- Obiettivi generali della Scuola Elementare;
- Commento agli obiettivi;
- Obiettivi generali delle singole aree disciplinari;
- Modello di programmazione della riforma.

Questi documenti sono riprodotti nel presente numero di «Scuola Ticinese» — per esteso o in forma sintetica, a seconda dei casi, per ragioni di spazio — per consentire a ogni interessato l'analisi del lavoro svolto e la valutazione delle possibili implicazioni.

In tutti i documenti emergono i principi che hanno determinato l'impostazione della riforma e che sono, per sommi capi, i seguenti:

- i nuovi programmi devono avere carattere curricolare; nella struttura del curriculum, particolare attenzione viene dedicata agli obiettivi, da cui discendono sia la giustificazione delle singole unità didattiche, sia le prime indicazioni metodologiche;
- la definizione degli obiettivi non può pensarsi come operazione esclusivamente tecnica, posto che il discorso sugli obiettivi è essenzialmente politico, e come tale chiede di rispecchiarsi in una base di consensi adeguatamente ampia;
- la prassi educativa deve tenere conto dei tre fattori fondamentali implicati: le esigenze individuali degli allievi, quelle dei docenti, e le esigenze e le aspettative del Paese;
- le innovazioni didattiche che si sono inserite di fatto, talvolta anche non ufficialmente, all'interno dei programmi del '59, vanno ripensate globalmente in un curriculum coerente e in un'impostazione pedagogica unitaria;
- tanto la sperimentazione dei nuovi programmi, quanto la formazione del corpo insegnante fanno parte integrante dell'operazione di riforma.

Quanto all'impostazione pedagogica — quale è definita dalla «Linea programmatica» e dai documenti successivi — essa non contiene nulla di assolutamente nuovo rispetto al discorso pedagogico dei nostri anni: i temi del rapporto educativo con l'ambiente, del

correzione costante, e se non è assistito da strutture particolari, da strumenti curriculari che costituiscono una guida sufficientemente chiara e praticabile, e da adeguate possibilità di verifica⁴). Tutto ciò dimostra, appunto, che una riforma è necessaria.



(foto Volonterio)

carattere strumentale delle discipline, dell'interdisciplinarietà, dell'individuazione dell'insegnamento, dello sviluppo globale della persona e del recupero delle dimensioni affettiva e corporea non meno di quella intellettuale sono temi ben noti dei modelli teorici contemporanei.

Il fatto che, malgrado la notorietà, essi non si siano ancora tradotti in una pratica pedagogica generalizzata, suggerisce almeno due ordini di considerazioni: — non basta, per indurre cambiamenti nel comportamento insegnante, la semplice informazione dei modelli teorici; la teoria va scoperta e acquisita come formazione personale, e perciò deve emergere dalla volontà individuale di cambiamento e dalla valutazione costante che accompagna il proprio operare;

— la stessa volontà di cambiamento risulta insufficiente se il docente viene lasciato solo nel processo di verifica e di

Note

1) «Scuola Ticinese», n. 40, novembre 1975

2) Vanno segnalati, nella numerosissima letteratura sul tema del curriculum, almeno alcuni testi tra i più diffusi:

— V. e G. DE LANDSHEERE, *Definire gli obiettivi dell'educazione*, trad. it., Firenze, La Nuova Italia, 1977;

— D. TINELLI (a cura di), *La programmazione curricolare*, Milano, Fabbri, 1978;

— C. PONTECORVO, *Teoria del curriculum e sistema scolastico italiano*, in AA. VV., *Teoria della didattica*, Roma, Editori Riuniti, 1978, pp. 26-64.

3) G. GOZZER, *Il capitale invisibile*, vol. II, *L'epoca dei grandi confronti*, Roma, Armando, 1975, p. 179.

Tesi analoga è sostenuta da J. PIAGET, *Dove va l'educazione?*, trad. it., Roma, Armando, 1974, pp. 42-43; ed è questa anche la conclusione cui è giunta la Conferenza der Innerschweizer Erziehungsdirektoren (IEDK), nel rapporto *Lehrerbildung für Orientierungsstufe*, Zug, Klett & Balmer, 1977, p. 3.

4) Si vedano, in proposito, le considerazioni di G. DE LANDSHEERE, *La formazione degli insegnanti*, trad. it., Roma, Armando, 1978, pp. 225-227.