

RIFLESSIONE SUI NUOVI MODELLI EDUCATIVI

In margine ai programmi dell'85 per la scuola elementare

In "Apprendre à être" (Unesco, Parigi 1972), Edgard Faure ed altri esperti sostengono che le strategie dell'educazione sono da rapportare, in larga parte, alla "sperimentazione" delle riforme. Il termine tra virgolette è ricco di significati e di valenze: non ci sono strategie sulla carta, ma strategie collegate al controllo di sistemi e strutture, all'organizzazione funzionale, all'esame dei costi.

Al di fuori di queste condizioni, tutto è approssimativo, aleatorio, in quanto, piuttosto che fornire modelli operativi, si ferma alla teorizzazione, alla esemplificazione o alla simulazione. Queste considerazioni preliminari, riferite alla nostra scuola, aprono un nutrito ventaglio di ipotesi sulla validità immediata di talune innovazioni nei recenti programmi per la scuola elementare. Non è possibile, ad esempio, chiarire l'efficacia pedagogica dei nuovi moduli educativi che, al posto dell'insegnante unico, "tuttologo", prevedono un avvicendamento che ha forti riflessi didattici e psicologici. Esistono veramente, nella nostra edilizia scolastica, condizioni strutturali ed ambientali (a parte la preparazione professionale degli operatori scolastici) per la realizzazione di una più complessa esperienza di classi aperte, peraltro scarsamente attuata in più di metà del paese?

Prima di rispondere a al quesito, diremo che la C.M. 197 propone una innovazione che delinea schemi didattici a dir poco inusitati nel nostro costume scolastico e comunque non preceduti da una adeguata normativa o da graduali esperienze introduttive. Con tali moduli organizzativi si vogliono offrire situazioni di insegnamento/apprendimento strutturate sul criterio di una pluralità di docenti competenti di questo o di quell'ambito disciplinare, in corrispondenza delle pressanti esigenze di specificità della cultura. E qui cominciano le riserve, i rischi, le diffidenze.

Alcuni paventano il rischio della frammentazione e della precoce disciplinarizzazione dei vari interventi didattici; altri ancora si trovano su posizioni moderate e concilianti indulgendo, addirittura, all'ottimismo. Questi ultimi sostengono che i pericoli delineati sul piano dei risultati negativi possono benissimo essere superati. Il docente, insomma, deve saper adoperare con intelligenza e duttilità le proprie "strutture intellettuali", i propri linguaggi, e far sì che il bambino - come è stato giustamente evidenziato - non "impari" le discipline, ma esplori la realtà, la critichi "per mezzo" delle discipline, per introdursi, alla fine, in un vasto orizzonte culturale in cui egli stesso cominci a prender coscienza che, in fondo, la disciplina altro non è che l'aspetto strumentale del sapere che, pertanto, non perderebbe nulla della sua unitarietà e della sua globalità come processo.

Conseguentemente i nuovi moduli promuovono un'autentica "interazione educativa", che ha pienamente ragione del rapporto "duale", quasi sempre "possessivo", a vantaggio di un rapporto relazionale e di "interscambi", sollecitato dagli ambienti di vita di oggi e che portano all'"equilibrio affettivo e sociale e a una positiva immagine di sé".

Sul piano psicologico, oltretutto, è da dire che, nel rapporto "duale", la non comprensione, la non accettazione iniziali possono finire con il protrarsi nel tempo, con la conseguenza che, talora, questa condizione di incomprendimento perduri per l'intero corso elementare, con conseguenti situazioni di svantaggio che possono avere riflessi su tutta la vita scolastica.

È altresì chiaro, però, che il risultato positivo della nuova formula educativa dipende soprattutto dal tipo di collaborazione del gruppo di docenti. Se si opera all'insegna della litigiosità, sulle scarse intese dei progetti e le scelte didattiche o sulla preminenza di questa disciplina rispetto ad un'altra, vale dire su un terreno di tensioni e di conflitti, l'esperimento acquista, ovviamente, risvolti addirittura devastanti; mentre dalla disponibilità, dalla collaborazione, dalla partecipazione, dalle capacità, dall'autovalutazione, dalla professionalità e soprattutto dal confronto, scaturisce un clima costruttivo stimolante, che introduce - come vogliono i nuovi programmi - il bambino nel sociale (si tenga presente - a proposito di confronto - che, nel chiuso della propria classe, l'insegnante può conseguire notevoli successi ma - come è stato opportunamente evidenziato - può incappare in errori dai quali da solo difficilmente potrebbe riuscire a liberarsi).

Ma non dimentichiamo i bambini. Può creare in loro dei problemi, delle crisi, l'istituzione di un rapporto di compresenza di vari insegnanti, nell'atto educativo? A nostro avviso è da escluderlo: basti pensare alle interazioni sociali del bambino di oggi, ai suoi contatti precocissimi con figure diverse da quelle parentali, alle numerose occasioni di incontri della vita extrascolastica, nella pre-scuola, "vivaio di relazioni umane", per argomentare che il rapporto a senso unico può essere agevolmente superato, in quanto i bambini sanno ben procedere alle loro scelte valutative, operando confronti,

facendo accostamenti, sulla base della estrinsecazione di sentimenti e di atteggiamenti degli adulti. Conseguentemente - e questo rilievo è esatto - la tesi di maestro "dominante" del gruppo docente non ha rilevanza pedagogica. Infatti la unitarietà del percorso educativo, di cui si parlava prima, non si costruisce e non si salva mediante una "somma" di attività graduate secondo una presunta scala formativa, ma grazie ad una "trama coordinata" di interventi educativi, ad un accostamento di essi sullo stesso piano. Cosa, questa, che induce a ritenere come il problema dell'utilità pedagogica dei moduli operativi, di cui alla circolare citata in apertura, sia, in fondo, un problema di professionalità dei docenti impegnati in questa nuova sperimentazione. Ma la questione introdotta nella nostra scuola dalla C.M. 196 non può concludersi sul piano delle teorizzazioni. Anche se è vero che i vantaggi che siamo andati delineando sono evidenti, è pure innegabile che la verifica costituisce, come abbiamo detto in apertura, il banco di prova di ogni innovazione. Nel caso, poi, essa si fa più urgente in quanto l'applicazione della norma sui moduli denuncia forti contraddizioni e carenze, sia sul terreno didattico che su quello educativo.

Si ha un bel dire quando si parla di "allineamento" della nostra scuola con quelle della CEE, mentre, in effetti, mancano i presupposti di un'edilizia scolastica funzionale, come ogni altro genere di supporto, per avviare serie riforme. In atto il nuovo modello operativo è solo una parodia di riforma. Si parla, ad esempio, di classi aperte ad "integrazione orizzontale" e "verticale": ma praticamente nulla di tutto ciò è possibile. Trattasi solo di suggerimenti e proposte inapplicabili, visto che in metà del nostro territorio c'è penuria di aule (si pensi ai doppi turni, purtroppo ancora vigenti!) e, comunque, di aule funzionali, dotate, cioè, di requisiti per realizzare un'esperienza didattica d'avanguardia. Altre remore e difficoltà derivano dalla mancanza di preparazione per realizzare una formula nei cui confronti si richiedono specificità culturali che non sono alla portata di tutti, specie per quanto riguarda il corpo docente maturo, aduso e sempre incline ad un'impostazione tradizionale dell'azione didattica. Quanto, poi, al direttore che dovrebbe, a proposito del personale insegnante da utilizzare nei moduli, operare scelte nell'ambito delle competenze, la normativa rasenta l'assurdo e il diletterismo. Di quali elementi disporrebbe il direttore didattico per accertare chi è capace di condurre, per es., l'insegnamento della seconda lingua? L'assicurazione verbale da parte dell'insegnante di essere capace di assolvere l'impegno, sulla base di reminiscenze degli studi compiuti? E ancora: perché si dà per scontato che il maestro non di ruolo (cui scriteriatamente si affida il ruolo) abbia le qualità richieste? E su quale logica si struttura la circolare ministeriale in questione nel caso del direttore didattico che può - sulla base di un suo giudizio - assegnare ambiti disciplinari agli insegnanti mentre, da circa vent'anni, non può esercitare la sua mansione di "giudizio complessivo" di cui al T.U. 10 gennaio 1957?

Queste considerazioni, da sole, offrono un quadro panoramico precario e deludente della situazione posta in essere dalla C.M. 196. La mancanza di spazi educativi e di specifiche competenze trasformerebbe in una sterile esercitazione una proposta che presenta, invece, notevole interesse a livello pedagogico per inaugurare la grande stagione della civiltà del 2000.

Occorrerebbe, dunque, scongiurare il pericolo che nel frattempo, mentre, cioè, si pensa a tappare i buchi di strutture scolastiche inadeguate e fatiscenti, non intervengano altre spinte innovative. Perché se così fosse assisteremmo, ancora una volta, ad una perdita forse irreparabile di occasioni, da parte degli insegnanti, di misurarsi con sperimentazioni (sempre da verificare) teoricamente ricche di potenzialità educative. Nel qual caso si verificherebbe lo stesso fenomeno delle vaste problematiche dell'attivismo (Freinet, Cousinet, Kilpatrick) che, prima di trasfondersi nella coscienza critica e professionale dei docenti, volse malinconicamente al tramonto, sfiorando appena il nostro costume scolastico, senza lasciarvi traccia.