



---

Roma - 1990

---

STUDI E DOCUMENTI

*degli*

*Annali della Pubblica Istruzione*

---

**53**

---

|

**IL NUOVO ORDINAMENTO  
DELLA  
SCUOLA ELEMENTARE**

## INDICE

Presentazione del ministro della Pubblica Istruzione	Pag. VII
PROGRAMMI E ORDINAMENTI NELLA NUOVA SCUOLA ELEMENTARE, (Mauro Laeng)	1
LA PROFESSIONALITÀ DEI DOCENTI: NUOVI DOVERI E NUOVE COMPE- TENZE (Ferdinando Montuschi)	7
1. L'autonomia culturale, 9. - 2. La disponibilità al cambiamen- to, 10. - 3. Ricostruire l'identità professionale, 11. - 4. Affron- tare la critica, 11. - 5. Vivere il gruppo, 12. - 6. Scoprire la diversità e la pluralità, 13. - 7. Verso la definizione di un profi- lo: le dimensioni centrali, 14. - 8. Una specializzazione atipica, 15. - 9. Dalla responsabilità alla corresponsabilità educativa, 17. 10. Indicazioni conclusive, 21. - Bibliografia, 24.	
LADIDATTICA NEI NUOVI ORDINAMENTI PER LA SCUOLA ELEMENTA- RE (Benedetto Vertecchi)	25
LA CONTINUITÀ EDUCATIVA DELLA SCUOLA DI BASE, (Clotilde Ponte- corvo)	34
1. Perché la continuità, 34. - 2. Come intendere la continuità, 36. - 3. Il mutamento di ruolo della Scuola elementare, 38. - 4. Scuola di base e alfabetizzazione, 39. - 5. Raccordare la Scuola elementare alla media: come?, 41. - 6. Aspetti organizzativi del- la continuità: alunni e insegnanti, 44. - Bibliografia, 47.	
L'ORGANIZZAZIONE DIDATTICA NELLA NUOVA SCUOLA ELEMENTARE, (Livia Bellomo, Vittorio Vincenzi e Alberto Alberti)	48
Introduzione, 48. - 1. I soggetti, 50. - 2. Gli aspetti didattico- organizzativi, 67. - 3. Il gruppo docente, 82.	

DUE FILOSOFIE IN GIOCO, (Roberto Maraglino) . . .	90
1. Cosa vuol dire primario?, 90. · 2. Le vie del compromesso, 95. · 3. Le questioni aperte, 100. · Bibliografia, 102.	
IL TEMPO-SCUOLA NEL NUOVO ORDINAMENTO DELLA SCUOLA ELEMENTARE , (Giovacchino Petracchi) . . .	103
1. Una chiave di lettura del testo normativo, 103. · 2. Orario delle attività didattiche, 109. · 3. Organizzazione dell'orario settimanale, 111. · 4. Modalità di svolgimento dell'orario delle attività didattiche, 114. · 5. Progetti formativi di tempo lungo, 115. 6. Orario di insegnamento, 118.	
LA LINGUA STRANIERA NELLA SCUOLA ELEMENTARE: CRITERI ORGANIZZATIVI DI UN «MINI-PROGRAMMA» LINGUISTICO . . .	122
Premessa, 122. · 1. Giustificazione del programma, 124. · 2. Necessità di pianificazione, 126. Appendice: Dieci tesi sull'insegnamento precoce delle lingue straniere (Prolegomeni a qualsiasi sperimentazione), 138.	
GLI ALUNNI IN DIFFICOLTÀ: SITUAZIONI DI HANDICAP E SITUAZIONI DI SVANTAGGIO NELLA SCUOLA ELEMENTARE, (Matilde Parente)	141
1. L'handicap come misura dell'integrazione, 142. · 2. L'obiettivo della riduzione dello svantaggio, 153.	

## APPENDICE

NUOVI PROGRAMMI DIDATTICI PER LA SCUOLA PRIMARIA · D.P.R. n. 104 del 12 febbraio 1985 . . . . .	163
NUOVI PROGRAMMI DIDATTICI PER LA SCUOLA PRIMARIA. ATTUAZIONE SPERIMENTALE DI NUOVI MODULI ORGANIZZATIVI · Circolare n. 288 del 22 settembre 1987 . . . . .	236
NUOVI PROGRAMMI DIDATTICI PER LA SCUOLA PRIMARIA. ATTUAZIONE SPERIMENTALE DI NUOVI MODULI ORGANIZZATIVI PER L'ANNO SCOLASTICO 1988-89. · Circolare n. 143 del 24 maggio 1988	238
INDAGINE CONOSCITIVA SUL FUNZIONAMENTO DEI MODULI PREVISTI DALLA CIRCOLARE N. 143 DEL 24 MAGGIO 1988 · Circolare n. 17, dell'11 gennaio 1989 . . . . .	246

## DUE FILOSOFIE IN GIOCO

Roberto Maragliano

### 1. COSA VUOL DIRE PRIMARIO?

Lungo l'arco di tempo, corrispondente agli anni Ottanta, che ha visto la messa a punto e il varo prima di nuovi programmi e poi di un nuovo ordinamento per la Scuola elementare italiana, hanno avuto modo di scendere in campo e di misurarsi due interpretazioni generali del ruolo e delle funzioni della formazione primaria: due vere e proprie «filosofie», di difficile se non impossibile composizione.

Scopo di questo articolo è di delineare i contorni di questi blocchi teorici, discutere il compromesso che tra di essi si è venuto a stabilire, identificare i problemi che il punto di equilibrio trovato lascia inevitabilmente aperti.

Per sviluppare un tale discorso, le cui coordinate vanno al di là dei termini concreti su cui si è articolata la discussione relativa ai programmi e alla riforma, è necessario prendere le distanze, almeno provvisoriamente, da questi stessi termini. Ne scaturirà la delineazione di un campo di tensioni caratterizzato dalla forte opposizione dei due poli. Alluderò dunque ad orientamenti filosofici (e strategici) che nella loro configurazione pura e astratta non hanno mai avuto modo di emergere, dentro il dibattito politico, pedagogico e amministrativo, ma che comunque non hanno mai smesso di agire dal di dentro delle varie posizioni. In altri termini, è probabile che il lettore non si troverà nella condizione di condividere pienamente l'una o l'altra delle filosofie che verranno presen-

tate, anche se è certo che la sua personale convinzione avrà modo di collocarsi dentro l'ambito teorico che esse delimitano.

A quali filosofie faccio riferimento?

La prima trae le sue origini dalla scelta, tipicamente ottocentesca (ma in vario modo ripresa nel nostro secolo, soprattutto attraverso la restaurazione gentiliana) di distinguere nettamente la sfera della formazione primaria da quella della formazione secondaria. Nella forma più genuina questa distinzione corrisponde ad un impianto istituzionale che fa coincidere la formazione obbligatoria con la scuola primaria e la formazione post-obbligatoria con la formazione secondaria. Al di sotto di questo orientamento opera un altro elemento di differenziazione, il quale attribuisce al primo polo un compito di formazione popolare e al secondo il compito di selezionare e consolidare la classe degli individui «colti». Da questo tipo di scelta derivano una serie di conseguenze teoriche e pratiche:

a) la prima scuola è soprattutto di «formazione generale», e si impegna a fornire, al di là dei requisiti minimi dell'alfabetizzazione, una visione unitaria del mondo e del ruolo che vi svolgono i diversi saperi;

b) il curriculum iniziale è segnato dalla presenza non tanto di «materie» quanto di «esperienze» a forte valenza etica ed estetica, la cui funzione è di assicurare il mantenimento di quell'unità delle coscienze e della conoscenza che si reputa essere il tratto distintivo della crescita «umana» del fanciullo, e del popolo (si pensi al ruolo svolto dalla religione «laica» e appunto dall'estetica dentro il programma messo a punto da Giuseppe Lombardo Radice);

c) l'insegnante che opera in questo ambito scolastico presenta un'identità ed è l'esito di una formazione assolutamente coerente con le caratteristiche sopra delineate. E qui che si giocano e acquistano senso il suo essere «maestro» (e non «professore»), la sua sensibilità ai temi pedagogici (e, di riflesso, la sua relativa indifferenza ai temi disciplinari), una preparazione che si ferma ai confini dell'università (diversa-

mente da ciò che avviene per la maggior parte dei suoi colleghi dei livelli superiori);

d) l'impianto organizzativo di questa scuola fa centro sull'unicità della figura docente e sull'unitarietà delle sue funzioni; ed anche le dotazioni didattico-librarie previste hanno una forte caratterizzazione unitaria;

e) la scuola secondaria presenta una ragione sociale e pedagogica nettamente differenziata da quelle della primaria: ciò risulta tanto più evidente quanto più agiscono, nella transizione tra i due livelli, dei pesanti meccanismi di selezione-sbarramento (per esempio gli esami di ammissione alla media);

f) se la primaria, culturalmente parlando, è il luogo dell'unitarietà, la secondaria è il luogo della differenziazione: al posto delle «esperienze» troviamo le materie, al posto del maestro («unico» o comunque pensato e configurato unitariamente) l'insegnante formato dall'università e specializzato in una data area di sapere; al posto del libro unico (il sussidiario) i molti manuali. In altri termini, il popolo fanciullo (e il suo custode pedagogico) è portatore di un solo modo di fare cultura, mentre la classe dei colti (inclusi i professori) è cementata dal confronto (o dalla giustapposizione) dei saperi locali.

Un presupposto fondamentale di questa visione del mondo, e della scuola, consiste nel riconoscimento della priorità cronologica e logica che la seconda ha nei confronti del primo, in ordine alla irradiazione e fissazione delle esperienze e delle conoscenze. L'accesso dell'individuo all'universo dei saperi avviene attraverso l'ineliminabile mediazione esercitata dalla scuola. Passiamo alla seconda filosofia. Essa è basata su una radicale revisione del principio che ho presentato a conclusione dell'itinerario dentro la prima: la scuola, nel suo complesso, perde il carattere di agenzia esclusiva (o materialmente prevalente) della trasmissione culturale, e la sua azione viene di fatto a collocarsi a fianco di altre agenzie sociali e culturali (in primo luogo i moderni mezzi della comunicazione). In questo nuovo contesto il rapporto tra dimensione primaria e dimensione secondaria perde parte delle sue carat-

terizzazioni sociali e pedagogiche, mantenendo soltanto quella logica, che si riferisce alla scansione cronologica del curriculum. Ciò deriva anche dal fatto che l'area dell'obbligo coinvolge parte della formazione secondaria e ne ristruttura quindi l'impianto. Le conseguenze di una tale revisione, discusse qui soltanto sul piano teorico, sono che:

a) cade la distinzione pedagogica tra il luogo dell'esperienza e il luogo del sapere. Tutta la scuola, primaria o secondaria che sia, diventa luogo di fissazione e patteggiamento di saperi, i quali non possono non intrattenere un rapporto dialettico con le esperienze culturali di cui l'individuo si fa portatore, indipendentemente dall'età in cui avviene l'accesso dentro le strutture della formazione istituzionale;

b) la tensione unitaria che nella prima filosofia operava come termine da cui partire assume, nel nuovo contesto, il ruolo di sintesi a cui approdare attraverso i percorsi della formazione scolastica. La visione d'insieme non è un già dato, ma un qualcosa da conquistare dentro gli equilibri disciplinari che si vengono a determinare nel curriculum;

c) il maestro perde il carattere di figura complessiva, segnata dalla prevalenza dell'istanza pedagogica su quella culturale dei diversi saperi, e va alla ricerca non di una nuova, ma di nuove identità, alla definizione delle quali concorrono degli itinerari di formazione universitaria che possono essere tra di loro anche differenziati;

d) la dotazione strumentale di cui dispone la scuola primaria non si riduce più al libro unico (o pensato unitariamente) ma si articola su numerose risorse (librerie e no) che pongono i presupposti di differenziazione all'interno dei quali debbono maturare nuovi orientamenti unitari (da interpretare più come idee-limite, negoziabili e fissabili di volta in volta, che non come valori definiti una volta per tutte);

e) la scuola, tutta la scuola, nel suo impianto tendenzialmente unitario, opera come sede per la formazione di una classe colta e i confini di questa classe non sono preventivamente definiti (come avviene all'interno della prima filosofia) ma si fanno mobili, fino a coincidere con quelli dell'utenza.

Una coincidenza che viene espressa sul piano teorico e che diventa tanto più realizzabile quanto più cresce la produttività e la qualità complessiva della formazione;

f) se sul piano istituzionale la divisione di fondo che agisce dentro l'altra filosofia ha a che fare con la netta separazione tra la sfera della formazione primaria e la sfera della formazione secondaria, nella filosofia che stiamo discutendo essa non ha più ragione di esistere. E al suo posto si colloca un altro tipo di divisione: quella che distingue, all'interno dell'itinerario complessivo di formazione, la parte garantita dall'obbligo dalla parte non obbligatoria. Fermo restando che la seconda parte, almeno in teoria, tende a subordinarsi alla prima, fino a scomparire del tutto (come avviene quando l'intero itinerario preuniversitario viene considerato obbligatorio).

Per riassumere il senso dell'opposizione radicale tra prima e seconda filosofia può esser utile interrogarsi sulla diversa risposta che esse danno all'interrogativo che funge da titolo al presente paragrafo: cosa intendono per «primario»?

E' evidente che la risposta fornita dalla prima filosofia usa «primario» nell'accezione di «fondamentale», «ciò che viene prima sul piano logico». La scuola primaria, in questo quadro, è tale perché garantisce i presupposti alla crescita individuale, sia dell'individuo-popolo, destinato a lasciare prematuramente l'esperienza scolastica per entrare nel mondo, sia dell'individuo-classe colta, destinato ad essere selezionato positivamente per e attraverso la formazione secondaria. Corollario di tale tesi è che ciò che si presenta come fondamentale sul piano del comportamento (morale e intellettuale) appare come più semplice sul piano della proposta educativa: di qui la scelta di destinare a questo impegno politicamente «primario» la scuola del fanciullo.

Diversa è la risposta fornita dalla seconda filosofia. «Primario» vale come «iniziale» all'interno di una sequenza temporale e logica. Quindi è «primaria» quella scuola che per prima si misura esplicitamente con il compito di far crescere in modo intenzionale e sistematico il patrimonio di saperi dell'individuo. Ed è evidente che le conoscenze da essa forni-



te non sono esclusive («fondamentali»), né assolutamente prime in senso logico (il bambino non apre gli occhi sui saperi solo quando entra in classe). Com'è evidente che, dovendosi la scuola confrontare con quanto l'individuo già sa, queste conoscenze sono per un verso (cronologico) «secondarie», e per un altro (logico) decisamente «complesse».

Insomma, questo tratto di formazione è primario solo in termini scolastici (e non più in termini ontologici). Nulla vieta che la stessa dizione cada e che si possa parlare, per il complesso della formazione obbligatoria, di scuola di base (salvo riconoscere che, paradossalmente, questa diventerebbe tutta «primaria», scolasticamente parlando).

## 2. LE VIE DEL COMPROMESSO.

Al momento in cui, all'inizio degli anni Ottanta, ha preso ufficialmente l'avvio l'itinerario politico destinato a concludersi con l'emanazione dei programmi (1985) e l'approvazione della riforma (1990), la situazione della Scuola elementare dentro il campo di tensioni di cui ho detto era di forte vicinanza al polo rappresentato dalla prima filosofia.

Ma non di piena coincidenza con esso. In caso contrario, non avremmo avuto innovazione ma restaurazione (come fu con Gentile). In breve: se una domanda di cambiamento c'era, essa derivava dal fatto che quella tradizionale collocazione dell'elementare non soddisfaceva più.

In un qualche modo ci si stava dunque allontanando dagli ancoraggi sicuri della prima filosofia e si desiderava accelerare (o comunque sanzionare) un tale processo.

Se però tentiamo di fare una diagnosi realistica dello stato dell'istruzione primaria all'inizio degli anni Ottanta, non possiamo non riconoscere che i tratti di quella che ho presentato come prima filosofia vi erano pienamente confermati.

Salvo un aspetto, di notevole importanza: e cioè che da quasi un ventennio l'elementare aveva smesso di essere l'unica scuola obbligatoria. Con la riforma della media unica (1962)

il curriculum obbligatorio dell'allievo italiano aveva incluso il primo tratto della formazione secondaria.

Non è questa la sede per discutere i modi attraverso cui era stato realizzato l'importante passo in avanti. Ma sarebbe controproducente non ammettere che una tale «apertura» aveva prodotto non pochi conflitti, dovuti alla difficile convivenza tra le due scuole (l'elementare e la media), e che le matrici di provenienza dei due curricula continuavano a farsi sentire nel nuovo contesto. In particolare, la nuova convivenza non era stata capace di smussare il carattere primario di una scuola e il carattere secondario dell'altra, al contrario tendeva ad esasperare i due caratteri, come mostra il fenomeno corposo (allora, come del resto adesso) della reiezione nel primo anno della media.

Insomma, la differenza tra i due universi aveva assunto la configurazione di un vero e proprio contrasto, per molti aspetti insanabile, tra una logica di «scuola facile» (l'elementare) e una logica di «scuola difficile» (la media), poste in sequenza all'interno del medesimo itinerario obbligatorio. Di qui il perenne contenzioso tra le due culture: quella del professore che rimproverava al maestro di non fornire agli allievi una base solida su cui innestare i percorsi della formazione secondaria, quella del maestro che rimproverava al professore di partire da un livello troppo alto e qualitativamente diverso da quello fornito dalla preparazione primaria.

A tutto ciò si aggiungeva il fatto che le esperienze innovative maturate sul corpo della scuola primaria (soprattutto quelle che vanno sotto la dizione complessiva di «tempo pieno»), se per un verso avevano contribuito ad ammodernare i termini del dibattito pedagogico e politico (si pensi ai temi della pluralità dei docenti e dell'ampliamento dei contenuti), per un altro verso erano rimaste chiuse dentro i confini della cultura elementare, senza fornire dei contributi positivi all'altra cultura (quella della media). Detto in altro modo, si può garbatamente rimproverare al movimento maturato attorno a queste esperienze, il quale almeno sul piano formale puntava ad un ripensamento complessivo della scuola di base, di non essere riuscito a fare di tale prospettiva qualcosa di più concreto di un progetto teorico.

Questa è la situazione con cui dovettero confrontarsi i membri della prima commissione incaricata dal ministro della pubblica istruzione di articolare il testo di un nuovo programma. Credo che si possa ammettere, con il senno di poi, che il documento iniziale redatto dalla commissione (conosciuto come «documento di medio termine») rappresenta il più corposo e coraggioso tentativo, operato in tutto il periodo preso in considerazione, di recidere i legami tra la cultura scolastica primaria e i dogmi della prima filosofia. Immergendosi in quel testo si respira ancora oggi un'aria del tutto nuova, che fa giustizia di buona parte della tradizione pedagogica e colloca il problema di definire i compiti della prima formazione entro un quadro strategico avanzato: non è un caso che in quel documento i problemi di una moderna alfabetizzazione e della definizione di nuove aggregazioni disciplinari si intreccino con quelli della revisione dei criteri organizzativi, della riqualificazione del ruolo docente, dell'ampliamento del quadro orario, dell'arricchimento delle dotazioni strumentali, e che il bambino di cui si parla abbia ben poco a che fare con l'immagine, tradizionale del «fanciullo-popolo».

E da questo momento cruciale, che segna il più decisivo allontanamento dalla prima filosofia e la più esplicita apertura ai temi della seconda, che ha inizio una controreazione i cui risultati sono documentati dal testo definitivo del programma e da quello legislativo di cinque anni dopo.

Chi ha vissuto con partecipazione (e aggiungerei, almeno a titolo personale, con sofferenza) il dibattito sviluppatosi attorno a questi temi sa anche che in gioco non c'era tanto la possibilità di aggiornare i contenuti della formazione primaria e di ammodernare le sue pratiche didattiche, quanto l'esigenza di prendere le distanze dall'idea che la formazione primaria rappresentasse qualcosa di assolutamente peculiare, irriducibile ad altri elementi. Il primo obiettivo è stato raggiunto; però, a spese del secondo.

La discussione fu ampia e serrata: questo non può esser negato. E mobilità non solo il villaggio scolastico, ma anche il mondo circostante.

Riandando ad essa, con occhio disincantato, se ne ricava

l'impressione di una prevalenza, nel taglio e nei modi del confronto, di un'ideologia del «lutto»: quel che faceva velo all'accettazione di una reale prospettiva di cambiamento era il disorientamento che si provava di fronte alla necessità di chiudere con una ben definita tradizione culturale e con i suoi presupposti (quegli stessi che per circa un secolo erano stati pienamente condivisi).

Proprio dentro il terreno di questa cultura del lutto venne a costituirsi una forza di blocco, una vera e propria opposizione (dura nella sostanza quanto morbida negli argomenti) nella quale ebbero modo di convergere posizioni anche fortemente differenziate tra di loro (concordi però nella scelta di confermare alcuni principi della prima filosofia), corposi interessi di parte (legati all'esigenza di mantenere inalterata la divisione amministrativa, pedagogica e professionale tra la sfera della formazione primaria e quella della formazione secondaria), movimenti d'opinione ingigantiti quando non creati dai mezzi della comunicazione sociale (si pensi ai molti interventi e alle molte inchieste che i giornali dedicarono all'analisi del trauma che nel bambino avrebbe provocato la minacciata scomparsa della figura del maestro unico).

Non è questa la sede per ricostruire analiticamente i risultati ottenuti da questo blocco. Basterà ricordare che:

a) la seconda fase di lavoro della commissione sui programmi vide entrare nel gruppo un gran numero di esponenti della cultura scolastica ufficiale, pienamente convinti del valore perenne della prima filosofia. Il loro apporto fu determinante sia nell'articolazione che nella confezione del testo presentato al ministro, come mostra la netta separazione logica e culturale - che esso prevede - fra la pedagogia della premessa e le epistemologie delle sezioni dedicate ai contenuti;

b) prima in sede di CNPI, poi attraverso interventi di penna ministeriale, il testo subì ulteriori rimaneggiamenti, sempre nella direzione di un recupero dei principi della prima filosofia;

c) una volta approvato, il nuovo programma (che comunque documentava, anche per le sue tensioni interne e

per i suoi squilibri, la convivenza delle due anime) trovò una scuola impreparata ad accoglierlo, o meglio preparata più ad interiorizzare quanto del programma stesso corrispondeva alla logica della conservazione che a discutere ed accogliere quanto si muoveva verso nuove direzioni. Né poteva esser altrimenti, visto che l'ordinamento della scuola era ancora quello pensato e voluto dentro l'ambito della prima filosofia. Né la scelta di accompagnare l'attuazione del programma con un progetto di iniziative sperimentali e con un impegno massiccio sul versante dell'aggiornamento rappresentò un punto a favore dello spostamento dell'asse strategico;

Ⓛ) al fondo di questo recupero dell'impianto filosofico tradizionale va colta la scelta politica di capovolgere la logica già sperimentata sul versante della Scuola media. Là si era provveduto a stendere un nuovo testo di programma (1979) sulla base di leggi che introducevano significativi cambiamenti nell'ordinamento culturale e didattico (517 e 348 del 1977); qui si decideva di anticipare l'ufficializzazione del programma rispetto alla maturazione di un positivo indirizzo di riforma. Si giustificò una tale scelta argomentando che il programma avrebbe favorito la riforma stessa. E i più accettarono la forza di un tale argomento.

In verità, dal punto di vista strettamente formale, le cose sono andate nella direzione auspicata: effettivamente, a distanza di cinque anni, una riforma c'è stata. Ma sul piano sostanziale ho l'impressione che il blocco di cui ho detto abbia lavorato efficacemente per svuotare di reale valore innovativo i termini del cambiamento legislativo e per usare il disagio, nel frattempo diffusosi all'interno di una scuola costretta a far fronte ad un programma sovradimensionato rispetto alle possibilità didattiche e professionali, sia nella direzione di far cadere pezzi non marginali del programma stesso sia nella prospettiva di impiantare un'idea di riforma esteriormente vicina ai principi della seconda, ma intimamente operante dentro la prima filosofia.

Insomma, i due compromessi che si sono venuti a delineare, sul versante dei programmi e su quello della legge di ordi-

namento, testimoniano dei passi indietro che si sono fatti rispetto alla direzione indicata dal documento di medio termine. Sarebbe ingeneroso, a questo punto, parlare di «restaurazione», come avrebbe potuto Gentile, ai suoi tempi. Ma non è consentito, almeno io credo, salutare le novità come un'uscita decisiva dal terreno della tradizione.

### 3. LE QUESTIONI APERTE.

Se l'analisi che ho fin qui sviluppato ha una sua plausibilità, se ne possono ricavare alcuni insegnamenti e contemporaneamente l'indicazione di punti deboli, anzi debolissimi.

Primo. La novità ha spaventato più di quanto ha rassicurato il ricorso agli argomenti di sempre. Si pensi, per esempio, al problema della pluralità dei docenti. La legge consente di operare nella direzione di un cambiamento organizzativo, che tocca però soltanto la superficie delle cose. Non è un caso che la ripartizione dei compiti professionali dei tre docenti su due classi preveda una soluzione che è tipica di una fase di transizione e che invece qui assume un significato strutturale: alludo alla scelta (sanzionata dal comma 3 dell'art. 5 della legge) di incaricare il direttore didattico di disporre l'assegnazione degli ambiti disciplinari ai diversi docenti, secondo una prassi tutta interna al clima della scuola, che rischia di non produrre ricadute sul versante della preparazione (universitaria e no).

Secondo. Nei fatti si è venuto a determinare un trattamento differenziato dei diversi ambiti di novità presenti nell'enciclopedia fissata dai programmi. Il caso più eclatante è rappresentato dal problema dell'insegnamento della lingua straniera. La legge prevede (art. 10) un piano di introduzione generalizzata di detto insegnamento, che dovrà far fronte all'esigenza di definire le competenze didattiche dei futuri docenti e quindi di selezionare un personale adeguato. Giusta misura. Ma viene da chiedersi perché un analogo provvedimento non venga adottato per gli altri settori d'insegnamento: non solo quelli che il testo di programma coraggiosamente

inaugura (le diverse educazioni, il settore delle scienze sociali) ma anche tutti i restanti, che lo stesso testo innova in modo altrettanto coraggioso. In altri termini, chi e che cosa ci autorizza a pensare che un maestro sia in grado di insegnare italiano o matematica (secondo gli indirizzi indicati dal programma), allo stesso modo che ci autorizza pensare che non sia in grado di insegnare una lingua straniera? Qui l'argomento formale è stato ignorato: la materia «lingua straniera» è presente nel curriculum di preparazione del futuro maestro come la materia «italiano». Però alla prima preparazione non si è riconosciuta validità, mentre alla seconda sì. L'errore sta, a mio avviso, non nell'aver sottoposto a rigido controllo il primo termine del problema ma nell'aver assolto da ogni peccato (e sono molti!) il secondo. Se dunque posso salutare con soddisfazione la scelta di inquadrare l'insegnamento della lingua straniera dell'elementare dentro la logica della seconda filosofia non posso non vedere con preoccupazione che tutte le altre materie rischiano di esser governate, ancora per molto, dalla prima. Se una formazione più pedagogica che disciplinare non consente al maestro di sapere e saper insegnare l'inglese o il francese perché questa stessa formazione dovrebbe consentirgli di sapere e saper insegnare l'italiano scritto?

Terzo. L'elementare continua ad essere vista come una scuola a sé stante, e il maestro continua ad avere uno stato giuridico e professionale anomalo, almeno rispetto alle altre categorie della docenza. Basterà una semplice considerazione: malgrado i cambiamenti intervenuti, la «vocazione» del maestro non smette di essere definita e sanzionata da scelte (come l'iscrizione all'Istituto magistrale) che avvengono circa dieci anni prima di quando non viene formalmente stabilita (con la laurea) la possibilità di scegliere di diventare professore. Insomma, a questo proposito, gli anni Ottanta (con il loro carico di programma e riforma) rischiano di esser passati invano: il maestro è ancora un fanciullo in cattedra, o comunque, lo si tratta come tale.

## BIBLIOGRAFIA

Per un approfondimento dell'indirizzo interpretativo adottato in questo intervento rimando ai miei più recenti scritti sull'argomento: *Didattica scolastica*, Bergamo, Juvenilia, 1988; *Videoscrivere in classe* (con Luca Vitali), Roma, Editori Riuniti, 1989; *1 saperi della scuola*, Firenze, La Nuova Italia, 1990.