

## **I SAPERI E LE DISCIPLINE: DAL NUOVO PROGETTO CULTURALE UNA DIVERSA ORGANIZZAZIONE DIDATTICA E SCOLASTICA**

**Sergio Neri**

*direttore del L'Educatore*

I programmi didattici per la scuola primaria, emanati nel febbraio 1985, costituiscono un documento civile e pedagogico che rompe vertiginosamente con la tradizione ultracentenaria della nostra scuola elementare. Per la prima volta, viene meno l'elemento che ha caratterizzato strutturalmente tutti i documenti programmatici ministeriali che sono stati emanati dall'unità territoriale e politica in poi: l'individuazione di un principio culturale unitario, la cui funzione è stata quella di garantire la finalizzazione unica delle diverse parti del testo ministeriali sulla base di una visione totalizzante dell'educazione elementare. Le formule via via individuate sono state diverse (l'amor di patria, l'ideologia risorgimentale, il civismo delle buone maniere, il rispetto dell'immutabilità dei ruoli sociali...fino all'ancor vivo "fondamento e coronamento", seguendo il filo, mai interrotto nella pratica scolastica quotidiana, della tradizione "umanistica e cristiana"), ma strutturalmente e metodologicamente la scelta di fondo è stata la stessa: l'individuazione di un principio unificante a carattere educativo su basi prevalentemente antropologiche, funzionalmente coniugato – nel grado più basso e generalizzato dell'istruzione pubblica – ad un preciso e motivato distacco dalla cultura, dall'arte e dalla scienza, che saranno affrontate solo in un grado successivo dell'istruzione pubblica, non prima comunque di una selezione preventiva e feroce della popolazione "adatta". A tale scelta si è accompagnato un modello organizzativo e funzionale del tutto coerente: la centralità e sacralità del maestro unico, il fondamento antropologico della cultura scolastica, l'affermarsi di una prassi comportamentale e didattica quotidiana fatta di segni, abitudini, calendari, ricorrenze, presenze, regole disciplinari, indumenti, ecc...che si è andata consolidando da una generazione all'altra, trasmessa (stavo per dire tramandata) più per via antropologica che professionale: è l'essere che prevale sul sapere (sia pure sotto forma di istruzione), la tuttologia come fiera dei luoghi comuni rispetto all'affiorare di competenze e conoscenze via via più definite.

A parte pochissime ed isolate voci, la maggior parte dei commentatori "ufficiali" dei programmi didattici '85 ha affrontato con riluttanza questo passaggio. Anche l'adozione di un lessico pedagogico coerente con il venire meno del principio unificante (il pluralismo culturale, la specificità epistemologica delle discipline, la pluralità dei docenti, la nozione di allievo) non sembra dare conto di ciò. Il richiamo al pluralismo culturale, per esempio, viene letto con un'ottica prevalentemente antropologica o sociologica, come compresenza di più universi valoriali e invito alla tolleranza civile con effetti mortificanti e riduttivi rispetto ai

significati più ampi implicati dalla consapevolezza di un mondo del sapere e dell'arte ricco di modelli interpretativi ed esplicativi della realtà, assai diversi e purtuttavia funzionali; la pluralità dei docenti viene colta come offerta di una molteplicità di modelli comportamentali di riferimento, più che come possibilità e necessità di competenze diversificate e qualificate soprattutto sul piano culturale e professionale.

La stessa concezione non totalizzante ed esclusiva della scuola, così come è affermata nella Premessa ai programmi ("la scuola riconosce di non esaurire tutte le funzioni educative") non può essere banalizzata al punto da tradursi in uno scontatissimo riconoscimento del fatto che altre agenzie educative – la famiglia, la parrocchia, le associazioni – svolgono funzioni educative. Se così fosse, davvero non si capisce perché farne cenno in maniera tanto esplicita e marcata nel testo ministeriale. Evidentemente si tratta di un'affermazione che rimanda a qualcos'altro. Anzitutto alla delineazione di un confine entro cui prende forma l'identità della scuola e, conseguentemente, l'individuazione della sua specificità istituzionale, culturale, funzionale e organizzativa. La scuola elementare, abbandonando un'immagine piuttosto sfocata di agenzia educativa generale ed onnicomprensiva, comincia a stagliarsi come l'istituzione appositamente, storicamente, deputata ad introdurre gli allievi ai linguaggi ed agli strumenti della cultura. Da qui la sua natura intrinsecamente cognitiva, perché questa è la sua ragione storica, sociale, tecnica (diremmo quasi antropologica) costitutiva. Non si tratta di ridurre, ancora una volta, il tutto ad una banale contrapposizione tra cognitività e dimensioni affettive e sociali dell'individuo, che sono ovviamente dimensioni ugualmente rilevanti, né di rifugiarsi in facili etichette (il "bambino della ragione", il "bambino cognitivo" contrapposto al bambino tutto fantasia, intuizione e sentimento dei programmi del '55), ma di porre l'accento sulla constatazione che anche la scuola elementare si riferisce ad un soggetto umano che va costruendo abilità, competenze e conoscenze (strutture e non nozioni) "in funzione di specifici contenuti di conoscenza e di esperienza: deve cioè partire dall'insegnamento, così come lo definisce Dewey, come termine intermedio che collega l'esperienza individuale e in divenire del bambino all'esperienza sistematica, storicamente accumulata dall'umanità ed espressa dalla cultura e dalla sua articolazione disciplinare".<sup>1</sup> Si tratta, in altri termini, di cominciare a fare i conti con il sapere così come oggi è andato storicamente organizzandosi e proponendosi, evitando rimasticature, scorciatoie e, soprattutto, l'idea che esso possa oggi presentarsi in maniera unitaria, cioè costruito attorno ad un nucleo forte, un centro, da cui deriva anche la struttura unitaria delle sue modalità istituzionali di conservazione e trasmissione, prima fra tutte la scuola.

Sempre e dappertutto gli uomini hanno cercato di organizzare il loro sapere. Attraverso i loro "grandi libri" (la Bibbia, il Corano, il Talmud o il Capitale) o i grandi "miti", le società

---

<sup>1</sup> Cfr. C. Pontecorvo, *La scuola il bambino, la conoscenza*, in AA.VV., *Il bambino della ragione*, Firenze, La Nuova Italia, 1984.

strutturate (chiuso) e quelle segmentate (aperte) hanno prodotto e lasciato modelli di presentazione, conservazione e trasmissione dell'organizzazione del loro sapere: come si pesca, come si caccia, come si raccoglie, come si pensa, come si vive in società. Ciò è avvenuto anche nelle nostre società strutturate ideologicamente e politicamente, nelle quali le organizzazioni del sapere sono state variamente, ma sempre molto, influenzate proprio dal Libro che era alle loro spalle. Ora non si tratta di criticare il contenuto ideologico, quanto piuttosto di rilevare e sottolineare il fatto che tali organizzazioni del sapere hanno un centro, un nucleo. Nelle nostre società cristiane (ma il discorso vale anche per altre società di matrice ideologico-religiosa) l'organizzazione del sapere e le conseguenti forme di trasmissione hanno cercato e trovato questo nucleo o centro in Dio: "di fatto, lì dove l'idea di dio dimostra la sua straordinaria vitalità è proprio in questo problema dell'organizzazione del sapere"<sup>2</sup>. Un processo analogo è successo per quanto riguarda i grandi progetti di organizzazione del sapere di tinta laica, antireligiosa o apertamente atea. Si è rimasti all'interno dell'idea di centro: la Ragione o l'Idea o lo Spirito o la Materia ha una fondamento centrato.

Negli ultimi cinque o sei decenni tutto questo è entrato in crisi ed è stato rimesso in discussione, tanto che il problema dell'organizzazione del sapere e della sua trasmissione non può più porsi facendo ricorso a categorie centrate.

Tutti vedono che l'idea stessa di scienza e di sapere è venuta cambiando profondamente. Appena un secolo fa, dire scienza significava indicare un elemento di opposizione a qualcosa d'altro, ritenuto fondamentalmente "estraneo": la natura. La scienza, in altri termini, era vissuta come l'aiuto più grande per la lotta contro la natura.

Oggi la scienza non si occupa più soltanto della natura, ma anche e soprattutto della cultura: oggetto del suo interesse e del suo agire è l'uomo. Così oggi si può parlare tranquillamente di una biologia "molle" e di una biologia "dura" o di un progressivo "indurimento" delle scienze (anche di quelle sociali) o del venir meno della frontiera che distingueva le scienze fondamentali da quelle applicate. E' accaduto, in sintesi, che la vecchia gerarchia esistente tra discipline diverse è venuta via via perdendo di importanza. E questo perchè "la vecchia gerarchia era frutto non tanto di un'oggettiva priorità di una sull'altra, quanto della necessaria derivazione dell'idea di un centro, poichè chi dice centro dice inevitabilmente struttura arborea, gerarchizzata. Negli ultimi decenni, poi, abbiamo assistito all'emergere di tutta una serie di scienze, discipline (tecniche perfino) che non fanno più ricorso a categorie come centro, necessità, costrizione ma, al contrario, ad acentrato, alea, caso."<sup>3</sup>

Vale la pena riflettere su un altro punto. Perchè si ritiene così importante organizzare il sapere? Per voler imporre un'visione ideologica? Per stabilire un bilancio del sapere del

---

<sup>2</sup> Cfr. R. Romano, Introduzione al volume *Il sapere come rete di modelli. La conoscenza oggi*, Modena, Edizioni Panini, 1981.

<sup>3</sup> Ibid.

momento? Per un desiderio, più o meno espresso, di onnipotenza? Cercare di organizzare il sapere corrisponde forse all'unico modo, oggi disponibile, di partecipare all'evoluzione stessa del sapere. Infatti il valore di un tentativo di tale organizzazione va più nella direzione della sua capacità di formazione che in quella d'informazione: non più stockaggio di notizie, immagazzinamento di nozioni, deposito di fatti pretesamente veri e concreti, ma contributo al farsi stesso del sapere: "insomma, scindere la fase dell'organizzazione del sapere da quella della produzione è un atto assolutamente arbitrario: organizzare è, di fatto, un modo come un altro di fare euristica".<sup>4</sup>

Come si presenta oggi, date queste premesse, l'idea di sapere? Particolarmente utile è il ricorso all'idea di sapere inteso come rete di modelli.

Modello, per iniziare, è semplicemente "un artefatto, un marchingegno"<sup>5</sup> che imita un sistema reale, preso atto che è difficile o impossibile, a causa della sua complessità e del nostro inevitabile coinvolgimento, affrontarlo direttamente quando ci si propone di comprenderlo o di agire su di esso. In questa accezione sono modelli i trenini elettrici o le costruzioni del Meccano che si trovano in un negozio di giocattoli, così come lo sono il plastico di un edificio o di un quartiere, la mappa di un appartamento o un mappamondo o anche le bamboline di cera di un sortilegio. Supponiamo, per esempio, di trovarci di fronte al problema di muoverci per le strade di una città che non conosciamo. Ricorriamo quasi sempre ad un modello opportuno: tiriamo fuori dalla tasca unapianta stradale della città e cerchiamo su di essa il simbolo della piazza a cui vogliamo giungere. Così, traduciamo un'esigenza concreta (vogliamo raggiungere quella determinata piazza) in una del tipo: dov'è sulla carta il simbolo, il segno, che convenzionalmente rappresenta la piazza? È evidente che riusciamo a rispondere a questa seconda domanda solo se siamo in grado di manovrare correttamente una carta (individuamo la piazza e anche un possibile percorso a partire dal punto che, sempre sulla carta, rappresenta il punto in cui noi ci troviamo in quel momento).

Ovviamente ci sono carte mediocri, carte buone e carte ottime, così come ci sono modelli mediocri, buoni e ottimi. Siano come siano, i modelli non rappresentano mai tutti gli aspetti della situazione reale modellizzata, bensì solo alcuni a seconda delle nostre conoscenze di base, dei nostri valori, delle nostre aspettative, delle funzioni che debbono assolvere. Una carta che riproducesse tutti i particolari di una certa zona o di una città sarebbe sì fedelissima ma tanto complessa da diventare inservibile: per consultarla dovremmo ricorrere ad una nuova carta! Un modello, dunque, presuppone sempre una qualche sorta di analogia ma non si identifica mai con la realtà modellizzata.

---

<sup>4</sup> Ibid.

<sup>5</sup> Cfr. G. Giorello, articolo *Modello*, in *Enciclopedia*, Torino, Einaudi, 1980, VOL. IX.

Ora tutti – ragazzini, scienziati, maghi, politici, sacerdoti o ingegneri – giocano con i modelli, tanto che qualcuno finisce con lo scambiarle con la realtà: metaforicamente parlando, queste persone vivono nel modello!

Per fortuna il mondo è popolato da una grande quantità di modelli, una vera e propria proliferazione, a cominciare dalle teorie scientifiche che sono dei veri e propri generatori di modelli che selezionano quelli che dal loro punto di vista sono i modelli ammissibili, cioè quelli che soddisfano i “desiderata” che i sostenitori della teoria scientifica ritengono essenziali per la buona comprensione scientifica. La sintesi di Newton, che risale a tre secoli fa, è stata un immenso generatore di modelli, che ha resistito per oltre due secoli ed il cui fascino è giunto fino a noi. Tuttavia non sono mancati coloro che ne hanno dubitato, che l'hanno messa in gioco, che sono andati alla ricerca di una sintesi (un nuovo generatore di modelli) in grado di soddisfare le nuove esigenze. Così abbiamo avuto la sintesi di Einstein e un nuovo proliferare di modelli.

Il paesaggio del sapere si configura dunque come una grande rete di modelli. Una rete “è costituita prima di tutto da nodi, che sono oggetti qualunque: luoghi, memorie, centri di smistamento o di corrispondenza, macchine per l'informazione, collegamenti a due a due. Ai nodi e ai collegamenti sono, secondo i casi, associate delle variabili. Infine, per ogni tipo di rete leggi specifiche collegano le variabili di ogni nodo e dei collegamenti che gli sono incidenti”<sup>6</sup>. Ma, e questo è importantissimo in tale contesto, si tratta di una rete stracciata, di una mappa lacunosa e, al limite, di un labirinto.

I vantaggi che derivano da queste articolazioni di modelli lungo i cammini arbitrari della rete sono notevoli:

1. L'eliminazione del concetto di centro in modo da dare più posto all'accentralità;
2. Da ciò, l'eliminazione di ogni gerarchizzazione, di ogni rapporto di subordinazione tra un campo disciplinare e l'altro;
3. La possibilità di mostrare che il sapere non si presenta come un campo organizzato in modo stabile, organicamente costituito una volta per tutte ma, al contrario, qualcosa di mutevole, imprevedibile e, talvolta, perfino ambiguo;
4. Il problema del sapere, della sua organizzazione e trasmissione, non è più un fatto semplice, riconducibile a qualche forma di unità, in grado di fornire un modello interpretativo che lo attraversa e ne fornisce un'unica chiave interpretativa. Il sapere si presenta come una massa percorsa da mille sentieri.

L'obiettivo più alto e impegnativo dell'organizzazione del sapere e della sua trasmissione (come partecipazione alla sua evoluzione, si è detto) fa dunque i conti con l'esigenza di consentire a tutti, e quindi non più solo allo studioso, di individuare e percorrere cammini, sentieri, itinerari e di circolarvi liberamente senza più tutela unitarie. Ecco, allora, che il

---

<sup>6</sup> Cfr. P. Rosenstiehl, articolo *Rete*, in *Enciclopedia*, Torino, Einaudi, 1980, VOL. XI.

massimo profitto che ci deriva dall'organizzazione del sapere senza più un centro unificante e intesa piuttosto come rete di modelli è quello della libertà<sup>7</sup>, come bene non dato preventivamente all'uomo in quanto tale, ma come meta di un lungo cammino percorso sulla strada della conquista del sapere e della cultura, gli ingredienti che garantiscono la sua umanizzazione. L'istruzione, in termini più concreti, emerge con tutta chiarezza come la leva dell'emancipazione umana, come uno degli elementi indispensabili alla costruzione della dignità dell'uomo.

Occorre infine aggiungere che, anche se in forma non così radicale come si è fatto su queste pagine, taluni hanno preso atto che l'unità educativa non è più una condizione a priori rispetto all'attività didattica della scuola, ma costituisce comunque "un tratto di qualità pedagogica da porre in atto e da testimoniare attraverso lo svolgersi effettivo dell'azione educativa e didattica"<sup>8</sup>. Il principio unificante va ricercato e ritrovato essenzialmente dentro i programmi, nei quali si possono rinvenire almeno tre linee di affermazione di un'unità educativa intesa come struttura portante ed ispirativa di una pedagogia pratica di natura professionale:

- a) La costruzione e la leale condivisione di una serie di fondamentali principi e criteri di tipo professionale;
- b) L'assunzione di logiche operative comuni;
- c) L'impegno a promuovere i valori etici della democrazia pluralistica (il richiamo all'etica della convivenza democratica);

---

<sup>7</sup> Riportiamo ora una nota che compare nella relazione di Neri: "A scanso di equivoci, vale la pena evidenziare che il richiamo al sapere (e alla cultura) come ingrediente centrale e irrinunciabile di ogni riflessione sulla scuola elementare non si esime dall'avvertire che l'essere colti – cioè in possesso di conoscenze e nutriti di arte, letteratura, scienza, poesia – non apre immediatamente la strada a valori di civiltà. Si tratta di verificare, infatti, come i valori di civiltà sono presenti e praticati nella vita quotidiana, nei rapporti comuni delle persone: le parole che si scambiano, i sentimenti che si manifestano, gli atti che si compiono, la disponibilità a provare amicizia o diffidenza, violenza o sollecitudine, estraneità o partecipazione, grettezza o generosità.

Proprio in questo secolo – è bene non dimenticarlo quando si parla di cultura, istruzione, uomini colti o istruiti – la tragedia nazista ci porta costantemente e crudelmente alla constatazione che essa si consumò in una delle nazioni più istruite e colte del mondo e per mano di persone che potevano conciliare tranquillamente la tortura e l'ascolto di Beethoven.

Si vuol dire, in sostanza, che l'istruzione e la cultura rappresentano le condizioni necessarie ma non sufficienti per affermare valori di civiltà. E' vero che non si può dare una definizione realistica della scuola senza assegnarle il compito di contribuire alla realizzazione di valori di civiltà e che, del resto, la scuola è forse l'istituzione dove c'è meno inciviltà, ma è altrettanto vero che gli obiettivi dell'educazione, proprio perchè implicano comunque valori di civiltà, non possono restare una faccenda interna della scuola anche se non hanno una facile trasferibilità fuori della scuola. Certamente è necessario rapportare tali obiettivi a particolari idee sugli individui e sulla società riguardanti la vita sociale e le direzioni del mutamento, ma anche organizzare l'azione educativa in modo che le acquisizioni culturali pesino il più possibile come fattori di civiltà.

Sul piano della funzione concreta della scuola elementare, la rilevanza data all'alfabetizzazione culturale deve tradursi in una lucida coincidenza di istruzione con cultura, arte, scienza, poesia, e nel volgere tutto questo nella direzione di un passare all'interno dell'esperienza extrascolastica (privata o sociale che sia) come competenza da inserirsi nei processi di formazione, guida e controllo della vita di tutti, proprio perchè si è "attrezzati" per farlo: è vero, in altri termini, che non basta essere colti per essere anche critici, ma è altrettanto vero che, oggi, è impossibile essere critici se non si è anche colti.

<sup>8</sup> Cfr. C. Scurati, *La nuova scuola elementare* (commento ai programmi '85), Brescia, La Scuola, 1987.

In termini riassuntivi, secondo Scurati ci può essere unità educativa solo se e nei limiti in cui “da parte di tutti, si trova il modo di rispettare e tradurre nella pratica reale della scuola alcuni principi professionali comuni”<sup>9</sup> quali:

- Il muovere dall'accettazione dell'alunno e dalla valorizzazione della sua esperienza;
- L'educare ad un'intelligenza ricca di risorse metodologiche e, nello stesso tempo, capace di autonomia e di progettualità;
- Il maturare di uno spirito della comprensione e della compresenza civile come dovere morale.

Più di tanto, conclude Scurati, non è possibile oggi fare nella scuola pubblica.

E' evidente che non si può non concordare su queste posizioni purchè le si legga non come rassegnazione ad una condizione di fatto eticamente e culturalmente povera di cui prendere atto in attesa di tempi migliori, ma come la constatazione che il perincipio unitario può valere come affermazione di deontologia professionale, finalmente riconosciuta anche all'insegnante di scuola elementare come profesisonista dell'insegnamento: è un successo e non una sconfitta, è un fatto di promozione culturale e intellettuale e non lo svuotamento di una funzione sociale, è il sanzionamento della necessità di un saèer fare (l'insegnante, appunto) e non solo di un proporsi come modello testimoniale (il maestro della tradizione).

Ovviamente anche questo è un elemento di grande valore innovativo del progetto culturale nuovo che scaturisce da questi programmi. Esso si allaccia logicamente e funzionalmente alla nozione di sapere che si è tentato di prefigurare in precedenza. La nozione di sapere come rete di modelli, infatti, rimanda immediatamente alla centralità della parte disciplinare del testo ministeriale rispetto alla stessa Premessa. Non si vuole con ciò sminuire il significato e la funzione di questa aprte, su cui, non casualmente, si è concentrata tanta attenzione dei pedagogisti. Certo era necessario radicare anche la scuola elementare, così come si era fatto per la scuola media nel 1979, nella Costituzione repubblicana storicizzandone istituzione e funzione; coerentemente a ciò (nonostante le attenuazioni falcucciane) era necessario ridefinire la funzione della scuola in rapporto alle altre agenzie formative e agli altri gradi del sistema scolastico.

Così era necessario sfuggire all'immane attacco del perbenismo educativo tutto italiano mettendo in gioco una qualche sorta di intreccio tra educazione e istruzione richiamando – anche solo per grandi segnali – le banidere che hanno rappresentato le grandi opzioni pedagogiche di questo secolo:

- Le attività mediante le quali si struttura lo sviluppo del bambino (l'azione, la manipolazione, la progettazione, la verifica, la scoperta, la riflessione) sono concepite e valorizzate in termini di attività diretta e personale del soggetto;

---

<sup>9</sup> Ibid.

- La costruzione di un “clima sociale positivo nella vita quotidiana della classe” è ritenuto elemento ecologico fondamentale e irrinunciabile ai fini del successo dell'apprendimento e della crescita”;
- I traguardi conclusivi sono proposti nella forma di “progressiva costruzione delle capacità di pensiero riflessivo e critico”, di “potenziamento della creatività e della divergenza”, di “autonomia e indispensabile indipendenza di giudizio”;
- Il “tessuto di relazioni e di scambi che si stabilisce nell'ambiente scolastico” viene presentato come condizione indispensabile per “offrire al bambino le sollecitazioni necessarie sia ad acquisire conoscenze che a precisare e sviluppare atteggiamenti e comportamenti, interiorizzare norme di condotta e valori”.

Tutto questo costituisce il contesto entro cui si colloca la parte centrale del testo ministeriale: la presentazione delle discipline di studio. Evidentemente è essenziale che la premessa ribadisca che l'apprendimento significativo (perchè di questo si tratta) costituisce una funzione fondamentale dell'individuo, di cui si fa carico la scuola come istituzione specializzata e professionalizzata, e come risultato e condizione di un'esperienza articolata e integrata di elementi conoscitivi ed affettivi, epistemici ed emotivi, analitici e contestuali. Si chiede, insomma, di alimentare e favorire – da parte dell'allievo – il ricorso continuo all'uso dell'intelligenza strumentata (alfabetizzata, colta) sostenuta da una guida consapevole e sicura (colta).

Il che cosa insegnare, insomma, diventa importante almeno tanto quanto il come, finendo spesso anzi per segnarlo e condizionarlo. Non interessa, in questa sede, definire compiutamente la nozione di disciplina (perchè questo lo si dà per acquisito, la trasmissione e l'elaborazione culturale nella scuola è impostata e condotta con riferimento al quadro disciplinare configurato nel curriculum), quanto di coglierne la funzione proprio a livello di insegnamento scolastico. Da quanto si è detto in precedenza dovrebbe essere chiaro che le discipline costituiscono, funzionalmente, sia risorse a cui attingere per l'educazione degli individui, sia uno sforzo attivo e organizzato per ricavare un senso dall'esperienza, da qualche porzione di mondo e di vita. In altri termini: non sono semplici aggregazioni di conoscenze, ma strutture dal forte carattere dinamizzante e formativo. Le materie di studio, dice Bruner, sono certamente una “invenzione della società ad alto livello di alfabetismo” e possono essere considerate come “particolari metodologie di pensiero applicabili a determinate categorie di fenomeni. La matematica, per esempio, è un modo di pensare attorno all'ordine, senza riferimento a ciò che viene ordinato. Le scienze del comportamento forniscono una o più metodologie per pensare intorno all'uomo e alla società: fenomeni ricorrenti regolarmente, loro origini, cause ed effetti.”<sup>10</sup>

---

<sup>10</sup> J. Bruner, *Verso una teoria dell'istruzione*, Roma, Armando, 1967.

E' evidente che si deve respingere ogni lettura delle discipline in chiave enciclopedizzante o intellettualistica: " non si tratta – scrive sempre Bruner – di creare piccole biblioteche viventi con le discipline, bensì di portare lo studente a pensare, partecipare al processo di creazione del sapere."<sup>11</sup>

Non è casuale, d'altra parte ,che, per la prima volta nella storia dei programmi per la scuola elementare, le discipline siano presentate anzi tutto a partire dal loro statuto epistemologico: si dice anzi tutto che cosa sono, poi di cosa si occupano e come sono organizzate e quindi, ma solo al termine, si danno indicazioni di carattere didattico (e non metodologico).

Viene dunque respinta una lettura nozionistica o anche solo aggregativa delle discipline, ma proposta una lettura che configura una disciplina non solo come delimitazione o campo di contenuti, "bensì soprattutto come area di confluenza di problematiche, metodologie e tecniche di ricerca, apparati concettuali che tendono ad assumere una concreta omogeneità. Indubbio che assuma qui rilevanza questo criterio di omogeneità interna, che si può identificare come la logica intrinseca di ogni disciplina. Logica che investe l'oggetto proprio della disciplina (si pensi a aritmetica o a geometri, oppure a storia) e implica le metodologie e tecniche di ricerca (ad esempio, tipo di analisi degli eventi, dei fatti, dei dati; grado di formalizzazione e sistemazione degli elementi acquisiti)".<sup>12</sup>

Se dunque "non c'è nulla di più essenziale di una disciplina che il suo modo di pensare"<sup>13</sup>, siamo in presenza di grandi cambiamenti anche sul piano dell'insegnamento quotidiano, della didattica insomma. Scrive Hirst: "Di che cosa ci preoccupiamo quando insegnamo un argomento? Quali sono le implicazioni del suo apprendimento? Quale che sia l'argomento, non vogliamo certamente che si imparino filze di proposizioni che trasformano gli alunni in pappagalli. Vogliamo che comprendano le informazioni. Ma in generale dall'insegnamento ci ripromettiamo qualcosa di più di questo. Ciò che vogliamo è che gli alunni comincino, sia pure in modo elementare, a pensare in termini storici, scientifici, matematici, a pensare nella forma tipica della particolare materia a cui si riferisce".<sup>14</sup>

E Bruner a sua volta aveva avuto modo di affermare più volte: "In una disciplina non c'è nulla di più essenziale della sua metodologia e perciò nell'insegnamento della disciplina stessa nulla è così importante che offrire al più presto al bambino l'occasione di apprendere tale metodologia".<sup>15</sup>

La conseguenza sul piano dell'insegnamento, anche su quello della scuola elementare, sembrano abbastanza ovvie sul piano concettuale, anche se ciò solleva non pochi problemi. E' evidente, infatti, che ogni disciplina va insegnata avvalendosi (e conoscendole quindi)

---

<sup>11</sup> Ibid.

<sup>12</sup> Cfr. G. Petracchi, *La scuola ambiente di apprendimento*, Brescia, La Scuola, 1987.

<sup>13</sup> J. Bruner, *op.cit.*

<sup>14</sup> Cfr. P. H. Hirst, *Gli aspetti logici e psicologici del' insegnamento in una materia*, in AA.VV., *Analisi logica dell'educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1971.

<sup>15</sup> J. Bruner, *op. cit.*

delle metodologie e delle strategie – il suo modello di organizzazione e di funzionamento – che sembrano ad essa proprie. La stessa affermazione dei programmi (l'insegnamento si realizza attraverso il graduale passaggio da un'impostazione unitaria pre-disciplinare all'emergere di ambiti disciplinari progressivamente differenziati) ribadisce una rilevante e determinante rivalutazione delle discipline.

E' un'innovazione effettiva e profonda che riduce l'importanza dei tradizionali dibattiti del tipo: la concorrenza tra metodo e contenuto; la prevalenza dei processi mentali del fanciullo, supposti come categorie generali e pregiudiziali, rispetto ai contenuti dell'insegnamento e soprattutto al modo come i contenuti sono organizzati nelle discipline e via di seguito. Comincia a prendere posto la consapevolezza dell'interazione tra conoscenza (l'approccio alle discipline, come forma di organizzazione della cultura, dell'arte, della scienza, ecc...) e crescita mentale. Sempre più ci si rende conto dell'importanza delle conoscenze, che sono fatte oggetto dell'insegnamento nella loro specifica struttura e nella possibilità di incidenza che esse hanno sullo strutturarsi e caratterizzarsi dei processi mentali. Le discipline, in termini espliciti, non sono più intese come contenuto strumentale, la parte pesante di processi che si manifestano in forma produttiva e creativa comunque (saremmo tentati di dire: allo stato libero), ma assumono però un ruolo formativo (soprattutto nel significato di *forma mentis*: esse non sono indifferenti al proliferare nei confronti dei processi cognitivi, del prendere corpo dell'intelligenza dell'individuo).

E se tutto ciò si lega al proliferare della conoscenza nella forma di rete di modelli che sembra caratterizzare questa fase storica del nostro esistere, è evidente che siamo davanti a processi di cambiamento di natura epocale anche per la scuola elementare.

Tutto ciò comporta l'esigenza di porre mano a scelte e decisioni di natura complessa e per certi versi anche dolorose:

- Si può cominciare a parlare di una scuola di qualità di massa a partire da profondi, duraturi, incisivi investimenti sugli insegnanti della scuola di base (materna ed elementare);
- Il piano di aggiornamento, così come è concepito, risulta del tutto inefficace: c'è bisogno di investire profondamente sul piano disciplinare, se si accetta che ogni disciplina debba essere insegnata a partire dalla metodologia che essa porta con sé e di cui è sostanzialmente costituita (il suo modo di pensare);
- Occorre, con coraggio, affrontare qualche sorta di secondarietà anche alla scuola elementare, se per secondarietà s'intende che anche il bambino della scuola elementare ha il diritto (e quindi deve essere messo in grado) di "procedere al di là delle forme culturali del mondo a cui appartiene, di essere in grado di crearsi un'interiore cultura personale e, perciò, una sua visione del mondo"<sup>16</sup>, in quanto la

---

<sup>16</sup> J. Bruner, *op. cit.*

crescita cognitiva dipende in larga misura dagli strumenti culturali di cui l'individuo è entrato in possesso e fa uso;

- I modelli organizzativi scolastici devono contare su insegnanti non più tuttologi, ma in grado di muoversi con sufficiente disinvoltura in un gruppo di materie di studio;
- La scuola deve esigere cultura e competenze come ingredienti che la qualificano rispetto alla società attorno;
- L'acquisizione delle competenze disciplinari come strumenti di conoscenza, di esplicazione e di azione sul mondo deve poter contare su un insegnante che sa: la rottura dell'unità ideologica si accompagna alla rottura dell'unità metodologica; la pluralità dei cammini di ricerca deve diventare la condizione formativa di quella diversità positiva che costituisce una delle grandi risorse di oggi e del futuro.<sup>17</sup>

---

<sup>17</sup> S. Neri, relazione su *I saperi e le discipline: dal nuovo progetto culturale una diversa organizzazione didattica e scolastica*, pagg. 1-20.