

LE TRE EDUCAZIONI NELLA SCUOLA ELEMENTARE

Le parole scritte, anche se non sempre sono pietre, non sono mai scelte e utilizzate a caso. Quelle poi che entrano a far parte di un documento ufficiale dello Stato sono più che mai il prodotto di un lungo e contrastato processo di distillazione fatto di esclusioni, cancellazioni, reintroduzioni e conferme tanto che il termine finale assume il significato non solo per se stesso, ma anche in riferimento all'insieme dei termini da cui è finalmente emerso. Ciò è accaduto anche per i Programmi didattici per la scuola primaria del 1985, redatti dapprima da gruppi di lavoro di esperti, rielaborato dalla Commissione dei Sessanta, esaminati e postillati dal Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione e sanzionati, in ultimo e misterioso appello, da una fantomatica Commissione personale del Ministro e da questi in persona. Un così lungo, esasperante e asfissiante itinerario non può avere lasciato al caso parte alcuna del testo finale e men che meno i paragrafi, i capitoli, le parti, le titolazioni, le sottolineature, le presenze e le assenze. E appunto dalle titolazioni voglio muovere.

Tutti sanno che il testo ministeriale è suddiviso in due grandi parti, la seconda delle quali ha per titolo "I Programmi": il progetto culturale ed educativo che esige di essere svolto secondo un passaggio continuo che va da una impostazione pre-disciplinare all'emergere di ambiti disciplinari progressivamente differenziati. All'interno di tali ambiti sono individuate le "discipline": 11 per la precisione. Stando solo su un piano terminologico, le possiamo raggruppare in tre grandi famiglie:

1. le discipline che sono titolate con il solo ricorso al loro nome originario: lingua italiana, lingua straniera, matematica, scienze, storia, geografia;
2. le discipline la cui titolazione è ottenuta con il ricorso al termine educazione: educazione motoria, educazione al suono e alla musica, educazione all'immagine (chiamata anche estetica);
3. le discipline la cui titolazione rimane, per così dire, in progress: studi sociali e conoscenza della vita sociale e religione.

Non interessa discutere, in questa sede, perché, nell'ultimo caso, si sia preferito ricorrere ad un termine così aperto e scarsamente definito quale è appunto studi (ve lo immaginate un programma di scuola elementare che riportasse studi linguistici, studi matematici, ecc... come titoli delle rispettive discipline?) né interessa riaprire qui ulteriori

questioni circa l'insegnamento della religione o delle discipline alternative (senza nessuna concessione all'irriverenza, Dio solo sa quali possano essere), quanto piuttosto di capire le ragioni della diversa titolazione tra le discipline del primo gruppo e quelle del secondo.

Ciascuno di noi ricorda che l'introduzione del termine educazione come sostantivo puntualizzato dalla successiva aggettivazione disciplinare (educazione linguistica; educazione matematica, educazione storica; educazione scientifica ecc...) è avvenuta intorno agli anni Settanta e che si presentò come il segnale di un decisivo passo in avanti rispetto alle precedenti posizioni. Con quel termine, infatti, si intendeva significare che le discipline non dovevano più essere presentate, insegnate e apprese come "morta cosa", come esercizio rigido e ripetitivo fatto più di ubbidienza e rispettosa ripetitività che di personale e creativo intervento, capace di vivificare e umanizzare linguaggi che appunto dalla viva e vitale realtà erano nati e si erano arricchiti. L'apprendimento di regole, procedure, conoscenze disciplinari si coniugava continuamente con l'assunzione di regole, procedure e conoscenze di vita reale; apprendimento e socializzazione non erano più estranee o nemiche l'una all'altra; la classe diventava comunità in grado di motivare scientificamente, socialmente e personalisticamente il lavoro scolastico; le nozioni diventavano strutture e queste veri e propri organizzatori mentali.

Quando, al posto della vecchia dizione "storia" si introduceva la nuova dizione "educazione storica" non si effettuava (o non si intendeva effettuare) un'operazione di trasformismo terminologico – molto consueto, a dire il vero, nella nostra tradizione pedagogica e scolastica – quanto piuttosto rivitalizzare un modo di insegnare e di apprendere: dare spazio alla ricerca; introdurre le categorie della storicità e dell'interpretazione relativa; abbandonare la vecchia impostazione fatta di date, cronologie, successione immotivata di fatti, traiettoria definita da un prima a un dopo. L'attenzione e gli sforzi erano diretti alla costruzione di un atteggiamento mentale curioso, aperto, disponibile al confronto e di un comportamento in cui le conoscenze si coniugano continuamente ai valori. E così per "educazione linguistica": dallo studio della lingua italiana come graduale adeguamento ad un modello prestabilito (la lingua manzoniana) e da un'analisi grammaticale come esercizio classificatorio si passò ad un approccio della lingua così come essa dà forma ai processi di pensiero o alle mille forme che assumono le relazioni tra le persone in una visione in cui il rapporto tra i linguaggi verbali e quelli non verbali era colto all'interno di un'area particolarmente significativa quale è appunto la comunicazione.

Nei Programmi didattici '85 si ritorna all'antica dizione. L'educazione linguistica ridiventa lingua italiana; l'educazione storica prende di nuovo il nome di storia e così via. Il testo ministeriale effettua una scelta che non lascia spazio a dubbi: le discipline vengono presentate, fin dal titolo, come tali, senza riduzionismi, infantilizzazioni, adattamenti didattici. Se scorriamo, poi, i singoli capitoli disciplinari troviamo che ogni disciplina dapprima è definita sul piano epistemologico, senza preoccupazioni didattiche, come essa si presenta nell'ambito scientifico e sociale; solo nella seconda parte del testo si passa ad individuare gli obiettivi ed i contenuti e, nella parte finale, si pongono indicazioni didattiche. Tutto ciò non lascia dubbi: l'alfabetizzazione culturale esige approcci disciplinarmente corretti, senza rimasticature elementarizzanti, tali comunque da garantire già nelle prime fasi approcci corretti e in grado di favorire un sicuro, ulteriore progresso nell'assunzione di conoscenze, competenze e abilità disciplinari. Tutto quel che vi è di "educazionale" nell'insegnamento-apprendimento delle discipline è da ritrovarsi all'interno del loro insegnamento: rigore nell'entrata, puntuale nel metodo; rispetto continuo delle regole che sottendono a quel determinato codice disciplinare; abbandono di sovrastrutture ideologiche (se proprio si vuole fare un dettato, lo si propone ai bambini perché consente di affinare la loro competenza di ascoltatori e di corretti traduttori di un fonema in un grafema, e non più per i contenuti morali, formativi, "educativi" di quel determinato testo); uso corretto degli strumenti, delle procedure e leggi che appartengono e caratterizzano quella particolare disciplina vista come un modo di vedere e pensare il mondo.

Su tutto ciò si può convenire, anche se si pongono problemi di competenza e conoscenza completamente nuovi per gli insegnanti. La stessa nozione di metodo, un passaggio fondamentale nella tradizionale formazione dei docenti di scuola elementare, viene messa fortemente in crisi: non è più lecito parlare di un metodo della scuola elementare, ma di uno stretto rapporto tra la natura della disciplina e il suo modo di funzionare e il metodo di indagine, organizzazione e interpretazione che è ad essa peculiare. Conseguentemente diventa necessario parlare di tanti metodi quante sono le discipline e, dentro alle stesse, quanti sono i diversi e numerosi modi di produrre conoscenze e strutture. Che tutto ciò comporti ulteriori problemi ai processi di insegnamento-apprendimento è a tutti evidente; come e quanto lo si affronti è da giocare quasi per intero.

La stessa cosa è avvenuta per le cosiddette “tre educazioni”: la morale, la musicale, l’ “estetica”. Si è mantenuto il termine educazione e con esso un prevalere di fattori “educazionali” a carattere trasversale, per certi versi fondanti rispetto all’intera personalità.

Il contrasto con quanto si è fatto per le discipline è evidente. Con queste, infatti, l’attenzione è centrata sugli aspetti “istruzionali” tecnici dell’apporto scientifico: contenuti e metodi non sono elementi contrapposti ma fittamente e costantemente intrecciati; procedure e atteggiamenti di fondo, forme dell’organizzazione sistematica e modalità di apprendimento sono stati assunti come loro caratteristiche essenziali.

Le “tre educazioni”, in altri termini, sono chiamate a svolgere la funzione, per così dire, di “organizzatori comportamentali e valoriali” piuttosto che di organizzatori cognitivi così come è avvenuto per le discipline tout court dei Programmi: sono importanti non tanto per “come pensano” ma per come inducono a pensare, a “sentire il mondo”, ad assumere l’atteggiamento di base verso la vita attraverso processi prevalentemente intuitivi, immediati, onnicomprensivi.

Si tratta di un’interpretazione che esige, evidentemente, di essere più ampiamente motivata anche a partire da considerazioni più generali.

I Programmi didattici ’85 sono il frutto di un contesto socio-economico-culturale profondamente diverso rispetto al passato, anche il più recente. Fenomeni quali la denatalità, l’informatizzazione, il prolungamento dell’età media, la postindustrializzazione, la mondializzazione dei grandi fenomeni culturali (musica, sport, immagini), la rivoluzione femminile, il tempo libero e la cultura del *loisir*, hanno posto alle nostre società (certamente a quelle maggiormente industrializzate) problemi del tutto nuovi. La stessa rapidità dei cambiamenti (a differenza di un tempo, durante la vita di una singola persona avvengono più cambiamenti epocali, obbligando i singoli e i gruppi a grandiosi e continui sforzi di adattamento) e l’enorme quantità di informazioni quotidianamente disponibili, aggiunte al resto, rendono indispensabile un investimento formativo che si basa e, nello stesso tempo, ha per obiettivo.

a) Una scolarità prolungata: la complessità della vita sociale, economica, culturale e relazionale a cui ciascuno è destinato esige una scolarità che per tutti inizia a tre anni (scuola materna) e che per tutti dovrà provvisoriamente concludersi almeno al termine degli studi secondari se non con qualche forma di diploma universitario. Si tenga conto che, nei Paesi maggiormente industrializzati, già oltre l’80% degli alunni che si sono iscritti in prima classe elementare sono giunti almeno al diploma di scuola media superiore (da noi

non si va oltre il 44-45%, con buona pace di tutti coloro che ancor oggi lamentano l'eccessivo numero di persone che "studiano" in Italia) o che saranno sempre di più coloro che dovranno rientrare in formazione durante la loro vita adulta, proprio in funzione dei continui cambiamenti;

b) Lo spostamento in avanti della "speranza di vita" pone a tutti (per fortuna) nuovi problemi riguardanti la terza, la quarta età (guai a ricorrere al termine vecchio): il nuovo tempo a disposizione; la prospettiva di nuove possibilità di svolgimento e arricchimento della personalità individuale; la messa in crisi della nozione di età involutiva (almeno entro certi limiti) in favore di ulteriori processi di evoluzione e sviluppo. Tutto questo non sarà più affidato soltanto alle fortunate circostanze derivanti dal godere buona salute o dall'aver svolto una professione in grado di sollecitare continuamente il nostro cervello e la nostra immaginazione: perché i professionisti, in genere, godono di una vita mentalmente attiva e socialmente integrata fino a pochi mesi dalla morte, quando anche la salute fisica in qualche modo li asseconda e li sostiene? E perché tutto ciò non accade quasi mai per coloro che hanno svolto mestieri ripetitivi ed, anzi, questi sono più facilmente preda di quel fenomeno sconvolgente che va sotto il nome di demenza senile?

c) La stesa nozione di lavoro, inevitabilmente e inestricabilmente connessa a quella di tempo libero, pone prospettive nuove alla vita dei singoli: il periodo di vita dedicato al lavoro, infatti, corrisponde ad una fase centrale dell'esistenza individuale che continua a corrispondere a quella della piena maturità, ma non l'assorbe tutta per intero. Esiste sempre un tempo, dapprima parallelo a quello del lavoro e successivamente in piena autonomia, totalmente liberato che può (e lo potrà essere sempre di più in futuro) essere impiegato non soltanto per ritempersi dalle fatiche precedenti, ma soprattutto per favorire e stimolare l'arricchimento della personalità attraverso il pieno dispiegarsi di quelle potenzialità creative che sembrano appartenere a ciascuno se opportunamente scovate e coltivate. La scolarità di base – anche al di là dell'arco temporale obbligatorio – sembra destinata sempre meno alla formazione professionale e tanto di più alla formazione della personalità in generale, su cui poi costruire anche quella specializzazione professionale che potrà modificarsi più volte nel corso del periodo produttivo dell'esistenza del singolo. In altri termini, il diploma è sempre meno perseguito e vissuto come il tramite per l'ingresso al lavoro (così come avvenne durante gli anni '60, all'epoca del primo boom economico italiano), ma piuttosto come l'entrata in quel mondo degli alfabetizzati in senso moderno, cioè di coloro che sono in grado di utilizzare pienamente le mille risorse e opportunità

culturali della vita contemporanea (viaggi, teatro, musica, arte, riviste, libri) e i benefici delle società terziarizzate (servizi sociali, sanitari, informativi).

Sinteticamente, possiamo dire che il formidabile prolungamento della fase iniziale della vita dedicata alla formazione (che oggi inizia in genere a tre anni e termina, per un numero crescente di individui, intorno ai 22-24 anni) è in funzione di uno svolgimento della vita successiva sempre più articolato e variato, con cambiamenti repentini e radicali, e non più centrato soltanto nell'età matura (il periodo in cui si è soltanto produttori) ma anche nelle età successive, durante le quali si continua ad essere consumatori: di servizi, di beni culturali, di proposte turistiche, di informazioni, di relazioni interpersonali, di attività motorie. Anzi, non è azzardato affermare che la qualità della fase finale della vita è, in buona parte, dipendente dalla varietà, profondità e qualità degli investimenti culturali e sociali effettuati nella prima fase della vita.

Sempre sul piano generale si può notare che questi Programmi non hanno un centro unificante. E' vero che essi affermano che "la scuola elementare ha per suo fine la formazione dell'uomo e del cittadino nel quadro dei principi affermati dalla Costituzione" da perseguire attraverso l'attuazione dei suoi due compiti fondamentali: l'alfabetizzazione culturale e la convivenza democratica; ma è altrettanto vero che tali fini e compiti non rientrano più in un principio educativo unitario che li concretizzi e li identifichi in maniera univoca: si pensi, per fare un esempio, alla religione cristiana nella forma che ci è stata tramandata dalla tradizione cattolica come "fondamento e coronamento" dell'intero insegnamento-apprendimento della scuola elementare nei Programmi del '55 o alla funzione svolta dalla storia risorgimentale nei programmi del secolo scorso. I Nuovi Programmi prendono atto che non è più possibile avere un centro unitario – a carattere culturale, scientifico, religioso, morale, civico – a cui uniformare tutto e tutti. La pluralità delle teorie, dei percorsi, e quindi dei punti di vista che sono propri a ciascuna disciplina (i tanti modi di pensare che caratterizzano la vita civile, l'arte, la scienza, ecc...) ci ha insegnato che non è possibile ricondurre a unità il sapere umano: negli ultimi decenni 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.

Non si tratta, si badi bene, di Programmi privi di contenuto etico e soltanto carichi di un relativismo senza fine, di contenuti culturali e di abilità tecniche. Lo stesso richiamo alla Costituzione Repubblicana ed ai valori che la sostanziano non può scadere in una sorta di educazione civica, una super-materia in grado di svolgere quella funzione unificante a cui siamo stati abituati da una lunga tradizione culturale, mentale. Si prenda, per fare un esempio,

un principio così fondamentale per qualsiasi concezione della democrazia in senso moderno quale è quella di pluralismo. Nei programmi del 1955 essa era totalmente assente: ogni tipo di insegnamento, ogni disciplina introdotta nella scuola, ogni approccio metodologico doveva ispirarsi e confluire in quella tradizione umanistica e cristiana che ci è stata consegnata dalla religione di Stato. Evidentemente la Costituzione Repubblicana, emanata appena sette anni prima, non costituiva ancora un riferimento sufficientemente attendibile per il Legislatore di allora.

Nei Programmi del 1985 il pluralismo diventa terreno di confronto, sostanza della formazione e criterio d'insegnamento. Non è nemmeno più lo sfondo culturale dal quale l'insegnante attinge ciò che più risulta sintonizzato con il suo modo di intendere e affrontare la materia (così come era avvenuto nei programmi della scuola media del 1979, i primi nei quali c'è un netto riferimento alla Costituzione Repubblicana, trentuno anni dopo!), ma tende a coincidere con il contenuto stesso della materia. Nel caso degli ultimi Programmi della scuola media, infatti, ad essere plurale è la cultura di riferimento, mentre l'insegnamento e quindi l'apprendimento possono non esserlo; nel caso della scuola elementare delineata dai Programmi '85, plurale deve essere il modo di presentare, agli occhi del bambino, la realtà e le sue rappresentazioni culturali, scientifiche, estetiche, artistiche. E plurale deve essere anche l'apprendimento.

L'insistenza su questi temi deriva dalla convinzione che questa scelta interpretativa dei Programmi '85 non ha origini e motivazioni ideologiche. Essa si basa sul fatto che questi Programmi hanno fatto finalmente i conti con il sapere, l'arte, la conoscenza attuali facendone i riferimenti principali del lavoro con i bambini, ai quali non si può continuare a negare, proprio nella scuola elementare, un approccio, sia pure mediato dall'insegnamento, al sapere così come si è storicamente determinato. Quale che sia l'argomento oggetto del nostro intervento di insegnamento-apprendimento, non vogliamo certo che i bambini imparino filze di proposizioni o semplici informazioni. Ciò che si vuole è che gli alunni comincino, sia pure in forma semplice, a pensare in termini storici, scientifici, matematici, musicali, a pensare, cioè, nella forma tipica della particolare materia oggetto dell'attività didattica. E' evidente che diventa di grande importanza porre attenzione alle modalità con cui gli esseri umani interagiscono, fin dalla nascita, con i sistemi simbolici offerti dalla cultura. Ora, è bene tenerlo sempre in evidenza, la scuola – e i Programmi '85 in particolare – esiste perché fa dell'incontro sistematico, intenzionale e programmato con i sistemi simbolici veicolati dalla cultura il suo compito costitutivo.

Da quanto si è detto dovrebbe cominciare ad essere più chiaro il motivo che sta alla base della diversa dizione con cui si presentano, nei Programmi '85, le discipline. Può essere lecito dedurre, infatti, che la rinuncia al termine “educazione” per il primo gruppo, corrisponda di fatto ad una visione delle stesse in chiave prevalentemente tecnico-metodologica: si tratta di discipline da apprendere prevalentemente in termini di abilità, conoscenze, competenze ma assai povere di contenuti e valenze valoriali, comportamentali; l'opposto invece deve dirsi per quanto riguarda le “tre educazioni”.

Occorre aggiungere, infatti, che – a partire dagli anni Sessanta – abbiamo assistito, e siamo stati partecipi nello stesso tempo, al diffondersi inarrestabile della civiltà dei suoni e delle immagini. La quale incide sul piano formativo assai più della scuola. Non casualmente (anzi, forse riduttivamente) si è parlato di una sorta di scuola parallela, in grado di trasmettere e imporre ai cittadini – ed in particolare alle nuove generazioni – comportamenti, valori, atteggiamenti, sensibilità, gusti, modi di vedere e di pensare, stili di vita tali da “forgiare” compiutamente la personalità dei singoli individui. I codici alfabetici tradizionali della scuola hanno subito e subiscono la concorrenza di quelli non alfabetici: il visivo, il musicale, il motorio. I ragazzi (ma anche gli adulti) guardano più che leggere, sentono più che ascoltare, si muovono, gesticolano più che parlare. Questi fatti significano probabilmente il riemergere di una forma di intelligenza diversa da quella implicata dall'uso dell'alfabeto: un'intelligenza che coglie le cose simultaneamente e immediatamente invece di analizzarle e scomporle, segmentarle e discretizzarle, come i codici alfabetici costringono a fare.

Sul piano più generalmente culturale, la scala dei valori correnti pone la lettura agli ultimi posti. “Il forte lettore – scrive Simone – è quasi come il forte fumatore: una persona che corre dei rischi, che è esposto al pericolo di intossicarsi, di perdere il controllo del mondo esterno. Del resto, la lettura richiede un'organizzazione del tempo che i giovani (e gli adulti) non accettano più: il tempo della lettura è “lento”, quello della vita è veloce. L'orologio interno che i ragazzi mettono a punto generazione per generazione ha ritmi che non sono compatibili con quelli del leggere e in generale dell'apprendere consapevole”.

E se si tiene in mente che la scuola è, giustamente, il luogo privilegiato per l'apprendimento della lettura e della scrittura anzitutto dei codici alfabetici, è evidente che essa deve porsi (come si è posta con questi Programmi) il problema di che cosa fare davanti all'irrompere così prepotente, invasivo e “vittorioso” dei codici non alfabetici: rinunciare al proprio ruolo educativo e assumere quello di “fabbrica” delle abilità tecniche? Ignorare che il centro della formazione si è spostato “fuori” della scuola, in altri circuiti e recinti? Intervenire, così come è avvenuto – là dove è avvenuto – prevalentemente in chiave difensiva: disvelando

i trucchi, mettendo a nudo le perversità, insegnando soprattutto a decodificare? O relegando il tutto al tempo libero, facendo finta che nulla sia intanto avvenuto?

Non si può nemmeno continuare a far finta di ignorare che esiste – in rapporto alle “tre educazioni” – un grande mercato, esterno alla scuola ed al quale la scuola guarda con un misto di invidia e di pudico distacco. Tutti sappiamo che il pomeriggio dei nostri ragazzi è spesso popolato di corsi, corsettini, miniscuole, scuole di avviamento a...; sappiamo che i genitori investono denaro, intenzioni ed emotività su tutto quanto sollecitati anche dalla mancanza di un’idea del futuro dei loro figli. Si tratta di un mercato fiorente, sostenuto da investimenti economico-commerciali- pubblicitari particolarmente prodighi. A Modena, per esempio, il numero delle biblioteche e delle librerie non raggiunge la metà del numero delle palestre in piena attività. E se si aggiungono i negozi di cosmetici, di articoli sportivi, i saloni di bellezza e cure varie, il distacco si fa abissale.

Ora, per evitare inutili incomprensioni, è bene mettere in chiaro che per restare all’esempio, la scoperta del proprio corpo e del corpo dell’altro costituisce una grande scoperta sul piano culturale, emotivo, sociale, relazionale. Se si pensa soltanto ai mille sotterfugi e alle tante forme di repressione ed inibizione di cui è stata costellata l’educazione di molti di noi (i meno giovani) e dei nostri genitori proprio in rapporto al loro corpo ed alle relazioni con gli altri il progresso compiuto è davvero enorme. La conquista del corpo intero, accettato finalmente in tutte le sue dimensioni, scoperto e valorizzato in tutti i suoi modi espressivi e comunicativi e via di seguito, costituisce in dato positivo che caratterizza la nostra esistenza ed i nostri modelli complessivi di vita. Che tutto questo sia avvenuto fuori della scuola, e spesso addirittura in contrasto e polemica con i canali tradizionali ed ufficiali della formazione umana, è un fatto da discutere ed analizzare, ma di cui la scuola deve prendere atto non soltanto come di un fatto ineluttabile, ma su cui si deve cominciare ad operare, se non vuole abdicare ad un ruolo centrale nell’ambito delle “agenzie” educative.

Per quanto oggi tutto ciò che appartiene al mercato goda di immediata stima generale, quasi che il mercato fosse il nuovo Mida, non possiamo nascondere che il mercato comunque usa l’uomo: lo vuole essenzialmente un consumatore, un individuo piegato ai suoi voleri ed alle sue leggi, che sono evidentemente ed inevitabilmente quelle del profitto. Sempre per restare nell’ambito del corpo (ma lo stesso discorso si può ripetere pari pari per quanto si riferisce alle immagini e alla musica), il mercato – la cosiddetta scuola parallela, anche nei casi migliori, che nell’universo emiliano-romagnolo sono rappresentati dalle polisportive e dalle società o associazioni di promozione sportiva – chiede di gestire il corpo sostituendosi a

noi nella capacità di scelta, indirizzo, personale autonomia: ci “impone”, per esempio, di non accettare il nostro corpo così com’è ma di agire – secondo i dettami, le merci che è in grado di offrire – perché il nostro corpo in qualche modo si modifichi per adeguarsi al modello che esso volta a volta propone; ci induce a rivolgerci continuamente ad ausili esterni ogni qualvolta il nostro corpo sia costretto ad affrontare qualche alterazione: al primo accenno di mal di testa ci sollecita a ricorrere alla tal pastiglia; alla prima contrarietà, anche la più lieve, ci invita a ricorrere a rimedi esterni, in un gioco continuo di delega “ad altro” rispetto a difficoltà che potremmo tranquillamente e positivamente affrontare direttamente ed imparare ad accettare come parte del modo di pensare e reagire del nostro corpo rispetto a talune situazioni conflittuali; ci “impone” di rincorrere continuamente modelli “giovanilistici” suggerendoci di ricorrere a mezzi chimici e plastici non consentendoci di accettarci nelle trasformazioni che pur appartengono allo svolgersi naturale della vita.

Si vuole dire, in altri termini, che il mercato esterno alla scuola, nel momento stesso in cui di fatto svolge una funzione “formativa”, mette in campo contestualmente valori e disvalori, incurante delle scelte che ciascuno farà e solo attento al suo stesso sviluppo in termini di merci, benefici economici, consumatori.

E la scuola allora? Che cosa può fare? Che cosa intende fare, nel caso della scuola elementare, a partire dalle indicazioni fornite dai Nuovi Programmi?

E’ evidente che l’adozione del termine educazione proprio in riferimento alle aree motorie, musicali ed estetiche non è casuale, ma derivato dalla presa di coscienza dell’esistenza di una scuola parallela particolarmente aggressiva, incisiva, formativa (o, se si vuole, “deformante”). Ma è altrettanto evidente che non basta partire dalla necessità di far posto nel programma scolastico e nelle conseguenti attività didattiche, ma occorre individuare opportune strategie educative. E queste possono essere di due tipi:

1. si può realizzare un programma di attività prevalentemente centrato sulla sensibilizzazione iniziale e su un’introduzione alle “tre educazioni” tali da rendere possibile ai bambini una prima sorta di consapevolezza (si tenga conto quanto questa sia una parola-chiave dell’intero testo programmatico e non soltanto per la frequenza con cui essa ricorre): ecco allora, attività centrate sull’esplorazione dell’ambiente musicale, sulla scoperta dei diversi suoni presenti, sulla funzione della musica, sul riconoscimento di suoni e testi musicali, sull’esecuzione di canti, sulla stretta connessione tra musica e movimento e via di seguito; oppure, nell’ambito dell’educazione all’immagine, l’attivazione di interventi centrati prevalentemente sulla scoperta del colore, sull’esecuzione di produzioni informali,

sull'adesione ad una spontaneità del fanciullo raramente mediata da un incontro con la produzione artistica e con la sua esistenza nei secoli; oppure, nell'ambito dell'educazione motoria, un'ondeggiare tra un'impostazione prevalentemente psicomotoria (con l'inevitabile ricorso a interpretazioni e funambolismi psicoanalitici) e un'altra che accentua l'aspetto fisico-muscolare sconfinando ben presto in attività sportive, con il corredo di protagonismo, narcisismo e agonismo del tutto fuori luogo;

2. si può, al contrario, realizzare un programma di attività che in qualche modo ripercorra, almeno sul piano della strategia metodologica, e dell'impostazione epistemica, quanto si fa (o si dovrebbe fare) per le altre discipline non accompagnate dal termine "educazione"; certamente un primo grosso lavoro di immersione nell'ambiente di esperienza (ma i bambini ci sono già, senza bisogno che noi si insista più di tanto), poi, procedendo in maniera sinergica – operare sul piano della decodificazione e della codificazione, tenendo fermo che solo mettendosi nella condizione di riuscire a produrre musica, immagini, gesti motori personalizzati si può sperare di diventare veramente autonomi nella fruizione e nell'uso di quelle discipline, cioè si è effettivamente alfabetizzati.

Le due strategie si presentano in alternativa. La prima, infatti, tiene conto della scuola parallela e non fa altro, in definitiva, che assecondarla, mettendo di fatto il bambino nella condizione di essere un fruitore (un consumatore) più avveduto ma non in grado di contrastare o comunque di scegliere tra valori e disvalori quali gli vengono comunque e continuamente proposti dal mondo esterno. La seconda - alla quale palesemente qui si aderisce pienamente – prende certamente atto dell'esistenza del mercato educativo esterno, non lo demonizza né lo idolatra. È consapevole che esistono all'esterno ("l'interno", ovviamente, è la scuola) numerose e affascinanti occasioni e opportunità di crescita personale (le mostre d'arte, i concerti, i dischi, le palestre, i campi sportivi, i parchi naturali, i percorsi di vita, le oasi naturali, le pinacoteche, gli spettacoli televisivi, ecc...) di cui è possibile fruire solo se si è messi nella condizione di poterlo fare: e ciò può avvenire soltanto attraverso un itinerario sistematico, colto, organico e programmato di interventi educativi quale solo la scuola (almeno nell'attuale situazione storica) è in grado di garantire.

In conclusione possiamo affermare:

a) le "tre discipline" non sono una parte aggiuntiva, a carattere prevalentemente "educazionale" così come suggeriscono talune letture dei Programmi o anche lo stesso Piano Pluriennale di aggiornamento messo in atto dal Ministero tramite l'IRRSAE (perché

accorpare le tre educazioni, mortificando sul nascere l'idea che esse possano e debbano vivere in totale autonomia?);

b) esse debbono essere svolte come discipline che hanno una parte per così dire "orale" (l'ascolto, il disegno spontaneo, il gioco libero, ecc...) e un'altra parte non meno importante, per così dire "scritta": occorre entrare dentro ai codici scritti che la tradizione culturale consolidata ha costruito per ciascuna disciplina e imparare a usarli in maniera autonoma, senza opportunistici rimandi a "più tardi", quando i "bambini sono cresciuti": i processi di notazione scritta sono quelli che meglio consentono di penetrare in una disciplina, di capire come funziona, di imparare a farla funzionare, senza perpetrare quello stato di soggezione e di delega ad altri così consueta e consolidata (purtroppo) nel mondo scolastico;

c) è evidente che la necessità di impossessarsi anche della notazione scritta e delle regole che la rendono possibile, leggibile e trasmissibile esige tempi prolungati di intervento e una programmazione puntuale e minuziosa delle attività didattiche. Ma tale conquista è la sola di cui possa occuparsi la scuola, la sola che giustifica l'introduzione di queste tre "educazioni" all'interno di questo Programma scolastico.