

La candela

La notizia del giorno sono le reazioni piuttosto ampie provocate dalla “abolizione” dai nuovi programmi della scuola media di qualsiasi accenno all’evoluzione. Avrete notato le virgolette, ma per ora non voglio spiegarne la ragione. Dico però subito che le notizie che ho letto, nonché i vari interventi, hanno stuzzicato il mio spirito polemico (come se avesse bisogno di essere stuzzicato, direte voi ...) e così mi è venuta l’idea di dedicare questa puntata ad alcune considerazioni, soprattutto didattiche, relative al tema.

Come dicevo, le reazioni sono state piuttosto ampie, con botte e risposte: so di un intervento di Cavalli Sforza (che non ho letto) con replica (che invece ho letto) del prof. Bertagna, la cui carica non conosco esattamente, ma è più o meno a capo del progetto di riforma. Anche il Ministro (o Ministra?) Moratti è intervenuta; poi c’è stato il pronunciamento di un gruppo di professori universitari di varia estrazione, ma prevalentemente genetisti e fisici, tra cui il Nobel Dulbecco. Ancora una replica di Bertagna, un intervento del prof. Veronesi, un certo numero di lettere al quotidiano che leggo di solito (“Repubblica”)...

Mentre scrivo, arriva la notizia che il Ministro ha preso in considerazione le critiche, e ha costituito una nuova commissione: ne parlerò più avanti. Non so che altro capiterà prima che abbia finito, per cui può anche darsi che quando leggerete le mie riflessioni tutto sia passato di attualità, magari per il semplice motivo che nessuna notizia di questo genere può tenere i titoli dei giornali per un mese o più. Ma comunque vada, credo che alcune delle cose che ho da dire non saranno superate, per cui vado avanti.

Il discorso che sto per fare apparirà forse piuttosto complicato, almeno per chi voglia schematicamente capire “da che parte sto.” Non perché io intenda assumere una posizione neutrale nel dibattito: sono infatti nettamente contrario alla concezione di base della nuova riforma. Però qualcosa ho da dire anche sulla scuola così come funziona oggi, mentre ho l’impressione che non pochi di coloro che intervengono nella polemica neppure sappiano bene di che cosa stanno parlando.

* * *

È opportuno cominciare con una descrizione, anche se necessariamente assai sommaria, dei “vecchi programmi.” La materia che c’interessa è denominata “Scienze matematiche, fisiche, chimiche e naturali.” Su un monte ore totale di 30 per settimana, ne dispone di 6 (senza distinzione per sottomaterie). Esiste poi l’educazione tecnica, con altre 3 ore. Occorre considerarle entrambe perché nei nuovi programmi le due materie sono fuse in una sola: “Scienze e tecnologia.”

L'articolazione dei vecchi programmi per la materia "Scienze" è la seguente: una prima parte d'indicazioni generali, con capitoletti dedicati a:

- obiettivi
- suggerimenti metodologici (in cui tra l'altro si sottolinea l'importanza dell'attività sperimentale, anche per la matematica)
- avviamento alla collocazione storica della scienza
- rapporti tra le varie discipline
- ripartizione oraria (dove si fa notare che non è prevista una ripartizione rigida tra matematica e scienze sperimentali).

Seguono poi indicazioni separate per la matematica e per le scienze sperimentali, divise in

- obiettivi
- suggerimenti metodologici
- tabella di "temi" e di "contenuti"
- osservazioni sui contenuti.

Per le scienze sperimentali, accanto a temi e contenuti la tabella riporta delle "indicazioni di lavoro (a titolo esemplificativo)." Ci tornerò più avanti.

Suggerimenti e osservazioni sono abbastanza estesi: circa due pagine e mezza tanto per la matematica come per le scienze sperimentali. Mi sembra importante riportare alcune frasi dalle osservazioni per le scienze sperimentali:

La sequenza di tali temi non è impegnativa circa l'ordine in cui l'insegnante li dovrà trattare.

I temi sono stati articolati in un certo numero di contenuti [...] temi e contenuti sono perciò da considerarsi fondamentali per tutto il Paese.

Temi e contenuti hanno dunque carattere prescrittivo, ed è importante vedere a che livello di dettaglio si scende. Ecco gli esempi che più possono interessare chi legge.

Nel tema "La Terra nel sistema solare" i contenuti sono:

- Atmosfera, idrosfera e litosfera e loro interazioni
- Evoluzione della Terra
- La crosta terrestre come substrato per la vita
- Il sistema solare.

Nel tema "Struttura, funzione ed evoluzione dei viventi" abbiamo:

- I livelli di organizzazione della vita
- Gli ecosistemi.

Infine nel tema “L’uomo e l’ambiente”:

- L’individuo
- Popolazioni
- Comunità ed ambienti umani
- Educazione alla salute.

Nelle “Osservazioni” si legge, a proposito delle “indicazioni di lavoro”:

I temi e i contenuti sono integrati con alcune indicazioni di lavoro che non ne esauriscono, beninteso, tutte le potenzialità: tali indicazioni rappresentano solamente uno tra i possibili itinerari didattici che l’insegnante predisporrà [...]

Dunque ciò che è scritto nelle indicazioni di lavoro *non è vincolante*. Tra l’altro ci troviamo: “Comparsa della vita sulla Terra” e “Origine ed evoluzione biologica e culturale della specie umana.”

È invece obbligatorio trattare di “Evoluzione della Terra” e “La crosta terrestre come substrato per la vita” che sono contenuti, ma anche di “Evoluzione dei viventi,” che è addirittura un tema. Stranamente però questo tema non è sviluppato in nessun modo, né nei contenuti che seguono (v. sopra) né nelle “indicazioni” corrispondenti. La coerenza non mi sembra troppo rispettata, ma contentiamoci...

Ultima citazione dalle “Osservazioni sui contenuti”:

L’impostazione sperimentale deve essere comunque considerata fondamentale e prioritaria rispetto alla preoccupazione di trattare tutti gli argomenti.

Il che da un lato sembra lasciare una certa libertà di non trattare, o di trattare parzialmente qualche tema; dall’altro esprime una preoccupazione (assolutamente condivisibile) che l’insegnamento delle scienze sperimentali abbia comunque una base sperimentale non fittizia. Su questo punto dovrò tornare.

* * *

Vediamo ora che cosa cambia nei nuovi programmi. Cambia in primo luogo il quadro orario: “Scienza e tecnologia” dispone di 245 ore annue su 891 totali (c’è poi fino a un massimo di 198 ore di “offerta formativa opzionale,” su cui non possiamo dire niente). Il confronto col vecchio quadro orario appare difficile, perché quello era su base settimanale, questo su base annua. Ma se sommiano tutte le ore annue troviamo un totale di 1089; se assumiamo un periodo scolastico di 36 settimane, risultano di nuovo circa 30 ore settimanali, e facendo la proporzione si vede che a Scienze e tecnologia ne toccano 7 scarse.

Come si vede, la percentuale del settore scientifico-tecnologico passa dal 30% al 27.5% dell’area obbligatoria: prima cosa che nessuno ha fatto notare, forse perché troppo concreta... Ciò implica tra l’altro la disoccupazione, o un diverso impiego, per un insegnante su 12 del settore, e una proporzionale riduzione del fabbisogno di laureati in materie scientifiche.

Sul piano generale, la prima cosa che si nota è che sono scomparsi gli obiettivi, i suggerimenti metodologici e le osservazioni sui contenuti, distinte per materie. Sopravvivono soltanto undici pagine a carattere generale e indifferenziato, ossia relative alla scuola nel suo insieme e da applicarsi a ogni materia. Ovviamente sono scritte nel più stretto “pedagogichese,” il che ne rende a volte ardua la decifrazione a un meschino profano come il sottoscritto. . .

Per esempio, negli “obiettivi specifici di apprendimento” (che vedremo subito in che senso e quanto siano “specifici”) ci si ammonisce a non trascurare “tre consapevolezze.” Riporto la seconda:

La seconda consapevolezza ricorda che gli obiettivi specifici di apprendimento indicati per le diverse discipline e per l'educazione alla Convivenza civile, se pure sono presentati in maniera analitica, obbediscono, in realtà, ciascuno, al principio della sintesi e dell'ologramma: gli uni rimandano agli altri; non sono mai, per quanto possano essere autoreferenziali, richiusi su se stessi, ma sono sempre un complesso e continuo rimando al tutto. Un obiettivo specifico di apprendimento di una delle dimensioni della Convivenza civile, quindi, è e deve essere sempre anche disciplinare e viceversa; analogamente, un obiettivo specifico di apprendimento di matematica è e deve essere sempre, allo stesso tempo, non solo ricco di risonanze di natura linguistica, storica, geografica, espressiva, estetica, motoria, sociale, morale, religiosa, ma anche lievitare comportamenti personali adeguati. E così per qualsiasi altro obiettivo specifico d'apprendimento.

Chiaro, no? Io capisco solo che in modo assai fumoso l'autore di queste frasi (il prof. Bertagna, *I suppose*) vorrebbe dire ai docenti che tutto si collega con tutto, che in ogni momento didattico si deve tener presente l'intero quadro educativo, ecc. ecc.

Bellissimi concetti: peccato che poi nella pratica, e restando alla nostra materia, di fatto quando si fa matematica non si pensi assolutamente alla chimica, che fisica e geologia siano viste come materie senza alcuna relazione tra loro, ecc. Questo non solo dalla più gran parte dei docenti (e vi sfido a smentirmi); ma a cominciare dai libri di testo.

Qualcuno mi dirà “certo, questo accadeva coi vecchi programmi; ma ora cambia tutto . . .” Rispondo: e perché dovrebbe cambiare? A parte alcune parole scritte su pezzi di carta (anche in internet, a dire il vero) che cosa c'è di diverso, che stimoli questo cambiamento? Sono cambiati gli insegnanti? È cambiata la loro formazione? Cambieranno i libri di testo? Io non lo credo affatto.

Tornando ai nuovi programmi, sembra che l'autore di questa parte generale sia affezionato alla vera “novità” (la deve avere inventata lui): intendo il “principio dell'ologramma.” Infatti torna alla carica più avanti, a proposito degli “obiettivi formativi,” i quali:

Inoltre, non possono essere mai formulati in maniera atomizzata e previsti quasi corrispondenza di performance tanto analitiche quanto, nella complessità del reale, inesistenti. A maggior ragione, infatti, a livello di obiettivi formativi si

ripete, anzi si moltiplica, l'esigenza di riferirsi al principio della sintesi e dell'ologramma, già menzionato a proposito degli obiettivi specifici di apprendimento. Se non testimoniassero la traduzione di questo principio nel concreto delle relazioni educative e delle esperienze personali di apprendimento che si svolgono nei gruppi di lavoro scolastici difficilmente, del resto, potrebbero essere ancora definiti "formativi."

Per questo, sebbene formulati dai docenti in maniera analitica e disciplinare, vanno sempre esperiti a partire da problemi ed attività che, per definizione, sono sempre unitari e sintetici, quindi mai riducibili né ad esercizi che pretendono di raggiungerli in maniera atomistica, né alla comprensione dell'esperienza assicurata da singole prospettive disciplinari o da singole "educazioni." Richiedono, piuttosto, sempre, la mobilitazione di sensibilità e prospettive pluri, inter e transdisciplinari, nonché il continuo richiamo all'integralità educativa. Inoltre, aspetto ancora più importante, esigono che siano sempre dotate di senso, e quindi motivanti, per chi le svolge e per chi le propone.

Posso dire che tutta questa è aria fritta? Nei limiti in cui è possibile trovarci un senso, si tratta di propositi che sono scontati per ogni insegnante appena decente. Poi sono difficili da realizzare nella pratica, per tante ragioni, che voi sapete molto meglio di me. Dunque da un Ministero competente (?) e dai solerti estensori dei programmi ci si aspetterebbe che individuassero le radici di tali difficoltà, e operassero per rimuoverle o quanto meno attenuarle, anziché scrivere pompose elucubrazioni che lasceranno lo stesso identico tempo che avranno trovato.

S'intende che la storia è antica, e forse qualcuno di voi ricorda di avermi sentito esprimere concetti del tutto simili qualche anno fa: per l'esattezza nel numero di maggio 2000. Allora il ministro era Berlinguer, ma da questo punto di vista non è cambiato niente: chiacchiere allora, chiacchiere oggi. . .

* * *

Ma vediamo più da vicino la questione dei contenuti in materia di evoluzione. È facile verificare che ogni cenno in proposito è del tutto scomparso, e del resto la cosa viene confermata dal prof. Bertagna in un'intervista su "Repubblica" del 23-4, in cui dichiara:

"Non sono un esperto di materie scientifiche, quindi non sono l'autore dei programmi di Scienze della scuola secondaria di primo grado. Ma condivido le scelte di fondo che hanno elaborato gli esperti. [. . .]"

Il principio è che se io devo cimentarmi in complesse equazioni matematiche ho bisogno prima di sensate esperienze, perché la scienza ha come fondamento proprio l'esperienza. Così è più sensato che nel primo ciclo d'istruzione bisogna riflettere sulle esperienze che i ragazzi hanno del mondo biologico, geologico, per tirar fuori teorie e leggi empiriche. Per i primi otto anni è necessario riflettere sull'esperienza, perché la scienza non è immaginazione, ma verifica delle teorie. E solo

dopo i primi otto anni è possibile affrontare in modo adeguato le teorie sull'evoluzione della specie umana, solo allora i giovani sono in grado di apprendere con una complessità e comparazione diverse. [. . .]”

Come vedete, Bertagna difende la scelta con “argomenti” pedagogici, che ora non mette conto discutere; è più importante rilevare che non si tratta di una “dimenticanza,” come hanno voluto garbatamente definirla i firmatari del famoso appello, ma di una scelta deliberata.

In realtà la questione è ancora più grave, la scelta va parecchio più in profondità. Se si guardano per esteso quei programmi, si vede che da essi è del tutto scomparsa la dimensione temporale: qualsiasi visione storica della realtà che ci circonda è del tutto assente. Non sono soltanto i viventi che non si evolvono: non c'è il minimo cenno alle modifiche dell'ambiente, alle trasformazioni geologiche, per non parlare della formazione della Terra, del sistema solare, dell'Universo. . . Tutto è congelato in un “presente,” che è quello che è e di cui possiamo prendere conoscenza una volta per tutte.

A stretto rigore, una piccola falla ci sarebbe: a un certo punto si parla dei “principali tipi di rocce (magnetiche, sedimentarie e metamorfiche) attraverso i loro caratteri macroscopici.” Si propone perfino un'attività pratica: “attribuire il nome ai diversi tipi di rocce in base alle loro caratteristiche e alla loro origine.” (?) È indubbiamente difficile parlare di rocce metamorfiche senza dire che “prima” erano qualcosa di diverso; di rocce sedimentarie senza spiegare che si sono formate dai depositi nel fondo di un mare che ora è scomparso. . . Magari con questo cavallo di Troia potrebbero anche entrare in ballo i fossili, e dai fossili. . . Ma a questo siamo ridotti. . .

È curioso che in contrasto con la completa assenza della visione storica del mondo reale, faccia la sua comparsa un brandello di storia della scienza. Infatti leggo: “Il sole e il sistema solare: dalle osservazioni degli antichi alle ipotesi della scienza contemporanea.” Come questo si possa concretizzare, è un altro discorso, qui fuori tema. Ma non vi sarà sfuggita una parolina rivelatrice: “ipotesi.” Per carità, che la scienza non pretenda di andare oltre le ipotesi! Del resto, lo diceva anche il card. Bellarmino a Galileo: se ti accontenti di parlare *ex suppositione* non avrai noie; ma la verità lasciala a noi. . .

* * *

Gli sviluppi della discussione su questi famosi programmi hanno avuto per me qualcosa di surreale, o forse meglio potrei dire da “commedia degli inganni.” Nessuno ha detto fino in fondo quello che pensava, e la vera sostanza del problema non è mai venuta alla luce. Ho già commentato la curiosa scelta del termine “dimenticanza” da parte di Bernardini et al., quando si trattava invece di un'omissione macroscopica e deliberata. Ma in relazione a quel comunicato c'è da notare un altro punto. Vi si legge:

È senz'altro giusto spiegare che il Darwinismo e le teorie che ne sono conseguite hanno lacune da colmare e presentano problemi insoluti, ma non si può saltare completamente l'anello che lega passato e presente della nostra specie.

Posso immaginare due ragioni per aver scritto una simile frase. La prima è che sia stato un necessario compromesso per ottenere una più larga adesione; la seconda, che si sia voluta mostrare un'apertura mentale e un equilibrio quali ci si aspetta dagli scienziati.

Bene, ma in tal modo si è fatto il gioco di Bertagna, che non a caso ha detto (l'ho citato sopra) che la materia è complessa, va trattata mediante un consapevole confronto tra fatti e teorie, e che quindi può essere proposta solo ai livelli superiori di scuola. Come dargli torto?

Il fatto è che si tratta di un argomento in malafede. Se tale criterio dovesse essere applicato non solo all'evoluzione, ma a tutto ciò che si vuole insegnare in modo scientifico (e c'è qualcosa che non sia oggi "scientifico"? perfino l'educazione fisica è diventata "scienze motorie e sportive"!)) allora non resterebbe quasi niente. Per fare un solo esempio, come si potrebbe insegnare la storia? Forse i ragazzi hanno i mezzi per verificare quello che leggono nei libri? hanno accesso alle fonti di prova? sanno come confrontare documenti, validarne l'autenticità, eccetera?

Ma posso addirittura rifarmi a un'altra citazione:

Una teoria con anelli mancanti, sviluppi miracolosi, inspiegabili estinzioni, improvvisamente scomparse non è Scienza galileiana. Essa può, al massimo, essere un tentativo interessante per stabilire una correlazione temporale diretta tra osservazioni di fatti ovviamente non riproducibili, obiettivamente frammentari e necessariamente bisognosi di ulteriori repliche.

Questa frase dovrete conoscerla, perché l'ho riportata (con un errore, vedo ora: avevo scritto "catena" invece di "teoria") nel numero di ottobre 2002. Infatti si trova a pag. 220 del libro di Zichichi. A questo punto mi pare che Zichichi avrebbe diritto di commentare: "Visto che avevo ragione? Ora lo ammettono anche numerosi illustri colleghi!"

E che si provino, i firmatari di quell'appello, a spiegare che non è la stessa cosa, che loro hanno solo voluto sottolineare il carattere non dogmatico e provvisorio di ogni teoria scientifica. . . Senza contare che dovrebbero comunque spiegare a me come possano pensare di proporre *nella scuola media* un insegnamento a base di "lacune da colmare" e "problemi insoluti" . . .

Non so quanti dei miei lettori saranno d'accordo con me; ma a mio parere è semplicemente impossibile un insegnamento "scientifico" e "critico" dell'evoluzione nella scuola media. In questo senso Bertagna avrebbe ragione, se fosse — ripeto — in buona fede. Quindi il vero problema è: si deve dare una *informazione* su *fatti* fondamentali della nostra conoscenza scientifica? La mia risposta è ovviamente sì. Non è possibile che dei ragazzi arrivino a 14 anni senza aver mai sentito dire, in modo serio, ossia diverso dalle storielle che si possono leggere su

riviste divulgative o ascoltare in TV, quello che ormai la scienza ha *accertato* in materia di origine e trasformazione degli organismi viventi, e non solo: anche dei mari, dei fiumi, delle rocce, dello stesso pianeta su cui viviamo.

Ho volutamente usato (e sottolineato) il participio “accertato,” perché al livello di cui stiamo parlando possiamo parlare di “certezza.” Nel senso che anche se esistono problemi aperti, prove non decisive per certi aspetti, ecc. ecc., comunque la spiegazione che la scienza fornisce è di tutt’altro ordine di valore e qualità delle “narrazioni” che sono care a Bertagna (v. fra poco).

S’intende che per me informazione non vuol dire frasi da ripetere a pagpagallo, il che costituisce il grave pericolo che incombe su tutto l’insegnamento scientifico nella scuola media. A costo di annoiarvi, ripeto: il problema sussiste ora, e nessuno se n’è curato. Perciò rimarrà inalterato anche con la scuola firmata Moratti.

Incidentalmente, non posso neppure condividere la visione che il sullodato prof. Bertagna presenta di ciò che dovrebbe essere proposto nella scuola primaria (ex elementare). Infatti nell’intervista già citata afferma:

Non bisogna trascurare gli aspetti narrativi. Fino al terzo anno della scuola primaria è importante dare spazio al mito, ai racconti delle origini, come un romanzo che contiene molta saggezza. Ad esempio, i bambini si appassionano ai cartoni animati che raffigurano gli uomini mentre combattono con i dinosauri. Nella realtà questo non è mai accaduto, perché i dinosauri sono scomparsi dalla faccia della Terra molto prima del primo uomo. Solo dal quarto anno in poi possono imparare che esiste la verifica empirica delle teorie. Una volta acquisiti patrimoni concettuali più ampi, quindi nel secondo ciclo d’istruzione, lo studente sarà in grado di apprendere e valutare le differenze tra le varie teorie evoluzioniste.

Lasciamo stare le “differenze fra le varie teorie evoluzioniste” che non ho idea di che cosa siano, e fermiamoci invece sui primi tre anni. A differenza di Bertagna, io penso che anche bambini di quell’età possano e debbano essere messi in contatto con fatti e fenomeni del mondo naturale: per conoscerli prima di tutto (quanti bambini di città hanno visto la Luna? quanti hanno visto nascere un pulcino? e gli esempi si potrebbero moltiplicare . . .). Poi per imparare a descriverli, ossia a tradurre in parole le sensazioni e le esperienze, a comunicarsele e metterle a confronto.

Non voglio farla lunga, perché sto scoprendo l’acqua calda, ma è tutt’altro tipo di scuola da quello prefigurato da un Bertagna, secondo cui ai bambini si dovrebbero proporre miti e cartoni animati. . .

Va da sé che quando si passa alla scuola media (pardon, alla scuola secondaria di primo grado) il contatto coi fatti e coi fenomeni va approfondito, si può cominciare a parlare di veri e propri esperimenti. I nuovi programmi dicono qualcosa in merito, anche se in forma che a me pare insoddisfacente e insufficiente: per es. voglio vedervi a “dimostrare sperimentalmente l’esistenza

di cariche elettriche e la differenza tra conduttori e isolanti"! Mentre invece noto la totale assenza della luce dal campo dei fenomeni da conoscere.

Mi direte: bene, queste sono scelte buone come altre; dopo tutto il tempo è quello che è... Mi rispondo da solo: quanto al tempo, è ovvio: se va bene, le scienze sperimentali non avranno più di due ore alla settimana, e nessun insegnante è tenuto, né è capace, di fare miracoli. Per inciso, anche per questa riduzione del tempo, nessuna protesta: ma se gli orari rimangono così, come potrà entrarci *anche* l'evoluzione? E come sarà possibile eseguire gli esperimenti suggeriti nei programmi, in scuole che nella grandissima maggioranza non hanno (e non hanno mai avuto) laboratori? Da dove dovrebbero venire le "sense experiences" (abuso di citazione galileiana del solito Bertagna)?

La seconda parte della risposta ha a che vedere col carattere dei programmi: sono indicativi, flessibili, vincolanti? Questo è un punto da esaminare, perché ha costituito uno degli argomenti difensivi del Ministro.

* * *

Ha infatti dichiarato il Ministro:

Con la riforma che stiamo attuando non esistono più programmi rigidi, ma indicazioni nazionali che fissano principi fondamentali di insegnamento, lasciando ai docenti la libertà di adattare i percorsi educativi al contesto in cui operano e al quadro psicologico degli allievi.

Ma è proprio così? Faccio notare l'imprecisione (chiamiamola così ...) del "non esistono più," che lascia intendere che prima esistessero, mentre ciò — come abbiamo visto — non è vero. Comunque l'unico riferimento che ho trovato nei programmi al carattere più o meno prescrittivo, sta nel seguente passo:

La terza consapevolezza riguarda, quindi, il significato e la funzione da attribuire alle tabelle degli obiettivi specifici di apprendimento. Esse hanno lo scopo di indicare con la maggior chiarezza e precisione possibile i livelli essenziali di prestazione (intesi qui nel senso di standard di prestazione del servizio) che le scuole pubbliche della Repubblica sono tenute in generale ad assicurare ai cittadini per mantenere l'unità del sistema educativo nazionale di istruzione e di formazione, per impedire la frammentazione e la polarizzazione del sistema e, soprattutto, per consentire ai ragazzi la possibilità di maturare in tutte le dimensioni tracciate nel Profilo educativo, culturale e professionale previsto per la conclusione del I ciclo degli studi. Non hanno, perciò, alcuna pretesa validità per i casi singoli, siano essi le singole istituzioni scolastiche o, a maggior ragione, i singoli allievi. È compito esclusivo di ogni scuola autonoma e dei docenti, infatti, nel concreto della propria storia e del proprio territorio, assumersi la libertà di mediare, interpretare, ordinare, distribuire ed organizzare gli obiettivi specifici di apprendimento negli obiettivi formativi, nei contenuti, nei metodi e nelle verifiche delle Unità di Apprendimento, considerando, da un lato, le capacità complessive di ogni studente che devono essere sviluppate al massimo grado possibile e, dall'altro, le teorie pedagogiche e le pratiche didattiche più adatte

a trasformarle in competenze personali. Allo stesso tempo, tuttavia, è compito esclusivo di ogni scuola autonoma e dei docenti assumersi la responsabilità di “rendere conto” delle scelte fatte e di porre gli allievi, le famiglie e il territorio nella condizione di conoscerle e di dividerle.

(Le parole evidenziate lo sono nell'originale.)

Io sono rozzo e testone, e in quest'orgia di parole mi ci perdo. . . Per cui mi pongo alcune questioni spicciolate spicciolate:

- Mi stanno dicendo, per esempio, che se io ritenessi che è una sciocchezza parlare (in prima e seconda!) di “lavoro ed energia” potrei tralasciare l'argomento? Oppure si tratta di un “livello essenziale di prestazione,” necessario per assicurare, mantenere, impedire, consentire, maturare? E in tal caso, dovrei “rendere conto” di questa scelta? (a chi? come?).
- O viceversa: se volessi approfittare di “cellule e organismi unicellulari e pluricellulari,” nonché di “animali vertebrati e invertebrati,” per ragionare sulla fondamentale unità del mondo vivente e sulla sua comune origine, starei trasgredendo a quel livello essenziale, o starei mediando, interpretando, ordinando, distribuendo e organizzando?

Se la mia libertà di mediare ecc. ecc. arriva fino a questo punto, allora perché scrivere certe cose e lasciarne fuori certe altre? Perché citare per es. il principio di Archimede e ignorare l'evoluzione geologica della Terra? Sarebbe questa la “maggior chiarezza e precisione possibile” di cui nei programmi?

Comunque il Ministro, “dando prova di grande apertura mentale e intelligenza,” come ha scritto il prof. Veronesi su “Repubblica” il 29-4, ha fatto un'apparente marcia indietro, dichiarando:

Voglio ribadire che obiettivo principale della riforma della scuola è proprio quello di creare coscienze libere, sviluppando il senso critico degli allievi sin dai primi anni del percorso scolastico. Proprio per rafforzare questi principi nel merito specifico dell'insegnamento delle teorie dell'evoluzione, ho nominato oggi una Commissione di studio che lavorerà con me per dare precise indicazioni che costituiranno la base di tutti i percorsi educativi.

L'on. Ministro certamente non leggerà quanto sto scrivendo, ma a titolo retorico io le dico che non ho affatto capito che cosa esattamente dovrebbe fare codesta commissione. Riscrivere i programmi, sconfessando l'operato del prof. Bertagna e dei suoi collaboratori? Mettere una toppa qua e là? Sarebbe possibile?

E poi: i membri della commissione sono certamente persone di altissima levatura nel loro campo (a essere onesti, io posso dirlo per conoscenza diretta in un solo caso, ma non mi permetto di avanzare dubbi per gli altri). Ma che cosa fanno di scuola? E trattandosi di persone di così alto livello, e quindi anche gravemente impegnate, quanto tempo potranno dedicare a questo compito addizionale?

Insomma: finiamola di prenderci in giro. Per educazione non sollevo l'ovvia domanda: perché questi signori hanno accettato l'estemporaneo incarico del Ministro? Ma è chiaro a tutti (tranne che a Veronesi, e a Bernardini, che ha anche lui cantato vittoria) che si tratta di polvere negli occhi. Gli orari resteranno quelli; le attrezzature per l'attività pratica anche; la preparazione degli insegnanti, come sopra. Nei programmi "revisionati" dalla commissione ci sarà qualche riga in più; i libri di testo avranno qualche capitoletto in più o in meno, che poi gli insegnanti a loro assoluta discrezione tratteranno per bene, oppure salteranno, oppure faranno imparare a memoria . . . come si è sempre fatto.

Una battaglia puramente nominalistica, com'è nelle più solide tradizioni della nostra "cultura."