

Alla ricerca di fondamenti per la Programmazione curricolare

di Franco Blezza

Curriculum, e la sua plurivocità originaria

Alla parola “*curriculum*” si appuntano spesso rilievi di *plurivocità*: questa caratteristica, non positiva, ne rende difficile la collocazione nella terminologia tecnica dei professionisti della scuola e dell'educazione, come pure sarebbe necessario.

E' da notarsi che una tale plurivocità questo termine se la trascina con sé fin dalla sua origine. Ne esistevano, infatti, anche nel latino più classico *due accezioni* di fondo, in qualche modo complementari

Una è relativa all'idea della pista già tracciata sulla quale “*currere*”; essa rimanda a tutto ciò che è prescritto, rispetto a cui diventa virtù l'attenersi strettamente ed impersonalmente. Si tratta della visione che può considerarsi “*passiva*” del Curriculum, che ha avuto seguito (con scarso successo) nei decenni passati di Guerra Fredda in alcuni paesi dell'Est, ma non ha trovato orecchie sorde neppure in altri contesti.

L'altra rimanda, invece, all'idea della traccia che si lascia per l'atto stesso di “*currere*”, come si vede nella comune locuzione “*curriculum vitae*” impiegata anche da Cicerone. Questa può considerarsi la visione “*attiva*” di Curriculum, che ha avuto la netta prevalenza in tutta quella ricerca curricolare che si è svolta in Occidente a partire dagli anni '50-'60: sia in quella originariamente statunitense (od almeno, in lingua inglese) che ha ben presto trovato come suo pedagogista di riferimento Bruner; sia in altre, e ad esempio svedesi o francesi, od altresì in quelle in lingua tedesca, che maggiormente ne prendevano le distanze.

Quindi, il termine può essere impiegato rigorosamente anche nel lessico proprio dei didatti e dei pedagogisti: a condizione che se ne specifichi, per lo meno, a quale delle due grandi linee se ne intenda riferire il significato e, meglio, che si precisi il contesto pedagogico e didattico di riferimento nel quale tale impiego viene effettuato.

Un ventennio di riformismo scolastico, e i suoi fondamenti

La Programmazione è stata introdotta nella normativa scolastica in quel periodo di riforme scolastiche che si può individuare tra i primi del '70 (leggi 118 e 820/71, in particolare) e i primi del '90 (legge 148 e 341/90, Orientamenti '91, legge 104/92, ...), nel quale sono mancati almeno due importanti anelli della catena, vale a dire la riforma della Scuola Superiore, e una normativa organica sulla formazione iniziale ed il reclutamento che fosse coerente con quel contesto.

Tutto quel ventennio di riformismo scolastico si è informato in via essenziale ad una qualità maggiore di *democraticità* ed, insieme, di *scientificità*. Sono queste le due grandi linee di fondo che vanno tenute presente per costruire su salde basi tanto la teoria quanto la prassi della Programmazione, come di ogni altra grande innovazione da quel periodo in poi in materia scolastica e, più in generale, educativa.

Quanto ci è stato insegnato dall'Attivismo europeo cosiddetto “*storico*” e, prima, dal Pragmatismo, converge anche a questo riguardo con quanto ci è stato assegnato dall'Epistemologia del Novecento: le due istanze (correttamente intese) riconducono essenzialmente ad alcuni criteri metodologici di fondo ben precisi, tra i quali assumono particolare rilevanza i seguenti:

- ricerca continua nel procedere “*per problemi*”
- esercizio normato della creatività
- coerenza logica
- controllo dell’“*esperienza futura*”
- senso storico-evolutivo
- criticità

Si è trattato di fuoriuscire dal dualismo chiuso Positivismo-Idealismo: un dualismo che ha offerto, da un lato, un'immagine irrealistica e antistorica della scienza e della società civile, nonché della stessa metodologia scientifica tanto acclamata; e, dall'altro, una negazione della democrazia assieme alla scientificità, chiara ed esplicita nel Croce ministro dell'ultimo governo Giolitti non meno che nel Gentile ministro del primo governo Mussolini..

Questi principi scientifici e democratici, dalle basi filosofiche e pedagogiche teoreticamente e storicamente ben salde, si collocano storicamente al di là di quegli altri principi, alternativi in tutti i sensi, che hanno informato la Riforma organica del '23, come anche diversi aggiustamenti che essa ha trovato in seguito.

Essi non hanno esaurito la loro validità e la loro spinta propulsiva nelle riforme del periodo '70-'90 sopra accennato. Sono principi di validità forte e persistente, che si consegnano all'evoluzione futura come idee di fondo delle quali sarà comunque difficile fare a meno.

La Programmazione, e la Didattica, in questo contesto

La Programmazione, in effetti, può essere vista proprio come una concretizzazione di tali principi in campo didattico-generale: un aspetto importante, organico, di loro traduzione in atto.

La *Didattica* va, di conseguenza, concepita come la *continua posizione di problemi*: vale a dire, come il continuo tentativo di affrontare positivamente le discrepanze tra le aspettative della società e gli allievi, come da compito che la società stessa attribuisce al corpo docente. E tale complesso di tentativi va soggetto alle stesse regole di cui dianzi: è un esercizio di creatività anch'esso normato, come del resto lo sono tutti gli esercizi di questa altissima facoltà umana: tra le norme cui esso è soggetto si segnalano quelle della controllabilità con i fatti, della coerenza logica, dell'evoluitività storica, che sono proprio quelle della Programmazione didattica.

La locuzione "*programmazione curricolare*" rimanda, allora, alle accezioni propriamente "*attive*" di Curriculum. Essa può indicare un modo di programmare che sia attento organicamente ai fattori rilevanti per l'educazione e la cultura che si presentano diversi dall'interazione docente-discente e da ciò che al suo interno si può evocare, ma che ad essa comunque concorrono. Una contrapposizione tra "*programmazione*" e "*curriculum*", che a volte si sentirebbe adombrare, non ha fondamenti rigorosi.

Ad esempio, non ha senso contrapporre la Programmazione nel suo riferirsi di necessità ai preesistenti programmi, ad una cosiddetta "*logica curricolare*" la quale partirebbe, invece, dal bisogno: ciò in quanto la Programmazione rettamente intesa è una continua mediazione tra quanto pre-scritto e decontestualizzato, tra cui i Programmi, e quanto è contestuale, tra cui anche i bisogni.

Semmai, tutto un discorso andrebbe fatto sul ruolo della società, che non è certo quello di sfondo o di semplice cornice contestuale: la scuola va intesa come educazione istituzionalizzata da parte della società, la quale è quindi, insieme, parte attiva attraverso i docenti, e fruitrice-utente attraverso gli studenti.

La *flessibilità* e l'*evoluitività* della programmazione, e l'*attività* e la *complessità* del curriculum, convergono in una concettualità unitaria; l'insegnante come mediatore tra quanto pre-scritto dal Programma, e quanto effettivamente viene (e rimane) tracciato nell'itinerario didattico in ciascuna realtà contestuale, territoriale, storica.

L'evoluzione della professionalità docente, e le quattro facce di un tetraedro evolutivo

Risulta quindi pienamente coerente la contestualità di tutto ciò con l'evoluzione della professionalità docente come una delle *professionalità superiori*: al pari di quella del medico, dell'avvocato, dell'ingegnere, del commercialista, del pedagogista e via elencando. Ciò, anche se per l'attivazione di una formazione iniziale corrispondentemente più avanzata (S.d.F.P., S.S.I.S.S.) si sono dovuti attendere anni molto più recenti, ormai esterni rispetto quel periodo di riforme

Si evidenzia qui, in via non secondaria, un ulteriore motivo di superamento dell'eredità neo-idealista, anche nella sua predicazione anti-scientifica e anti-metodologica, e nella sua denegazione (con tutto ciò) del carattere professionale a tutti i docenti.

In sintesi: *scientificità*, *democrazia*, *programmazione curricolare*, *professionalità avanzata* risultano essere, per tutto ciò, altrettante facce di uno stesso tetraedro. La metafora di un potente motore evolutivo è rappresentata da una figura geometrica solida regolare, quella con meno facce, e che tra l'altro rappresenta la cristallizzazione del diamante, cioè della sostanza più dura in assoluto.

Si tratta di altrettante ottiche sotto le quali vedere, e scandire, un'unica realtà pedagogica.

In sintesi...

... la metodologia “*per problemi*” va considerata ben altro che una pur importante risorsa per la Didassi quotidiana, o per la stessa ricerca didattica curricolare.

Questa metodologia ha un ruolo fortissimo dagli ultimi decenni dell'Ottocento fino a tutto il Novecento, in più fasi e in diverse concretizzazioni, come si è accennato: essa risale (almeno) al Pragmatismo “classico” e ai suoi sviluppi attivistici e progressivi in USA e in Europa, e che poi ha avuto una sua nuova proposta nell'Epistemologia del Novecento, in particolare nel Razionalismo Critico popperiano. Significativi riscontri nello specifico pedagogico si sono trovati anche nel nostro paese, ad esempio nel Problematicismo (e nel Razionalismo Critico pedagogico); mentre da alcuni decenni è in sviluppo un Neo-pragmatismo pedagogico, a seguire quello più strettamente filosofico.

Si tratta, in buona sostanza di leggere il popperiano *Alles Leben ist Problemlösen* nel senso di *All Lehrberuf ist Problemlösen*, e questa non costituisce una parafrasi. Anche per l'insegnante, *unended is the Quest*, intendendo (sempre popperianamente) l'esercizio della propria professione come una *Forschung*, poi *Scientific Discovery*, in senso logico e metodologico.

L'insegnante d'oggi, professionalmente avanzato, sa che non può esistere in Didattica un “bene assoluto”: esiste un “meglio” relativo a tutte le particolarità della situazione (quindi storico, locale, personale, ...) nella quale è chiamato ad esercitare, un “meglio” che è sempre possibile e che è sua deontologia perseguire.

Il questo contesto, epistemologico e scientifico in senso stretto, l'idea stessa di Programmazione e la sua esplicazione pratica trovano il loro inquadramento più rigoroso e proprio.