

Programma, piano di studio, curriculum, nei sistemi scolastici

Definizione Competenze Elaborazione Prescrizioni Applicazione

Il problema: introduzione.

Sarebbe piuttosto difficile stabilire con esattezza la differenza di significato che intercorre fra questi tre termini: programma, piano di studi, curriculum, visto che oggi essi vengono assai spesso utilizzati attribuendo loro identica significazione. D'altro canto si accetta come dato pacifico che il «programma» è un testo di prescrittività per l'insegnante e la classe, stabilito da una superiore «autorità» (statale, regionale, distrettuale in casi più rari) destinato a stabilire, in rapporto ai vari anni e livelli, i «contenuti dell'attività di un insegnamento-apprendimento». Ma sul problema di fondo (chi è perché ha titolo di stabilire i piani di studio) c'è a tutt'oggi assai scarsa riflessione. Si accetta il principio che, essendo la scuola ambito di interesse pubblico (e quasi sempre anche di pubblica gestione) spetti al vertice della rappresentatività pubblica (lo Stato, la sua amministrazione; o a seconda dei sistemi costituzionali, il potere decentrato cantonale, regionale, distrettuale) fissare in modi prescrittivi e unilaterali i piani di studio e le loro modalità di applicazione (e, ovviamente, la valutazione dei risultati scolastici).

Si sa come tali «prescrizioni» vengono determinate: il ministero preposto all'istruzione (almeno nell'ambito dei Paesi cosiddetti «a sistema scolastico centralizzato») nomina una o più commissioni esperti (sia per gli ambiti pedagogico-psicologici, sia per quelli disciplinari); ne riceve un documento di proposte, lo sottopone al parere degli organi consultivi, quando siano previsti dalle leggi, adatta o modifica le proposte ricevute e le invia allo strumento legislativo ufficiale; a questo punto i programmi acquistano carattere di «norma»; insegnanti, direzioni scolastiche, autori di manuali, esaminatori, ispettori e consiglieri pedagogici sono tenuti a rispettare e far rispettare quanto dai programmi stessi prescritto. A quel punto, cioè, all'insegnante e al collegio di classe spetta solo il compito dell'applicazione, sia pure con modesti margini interpretativi e, in taluni casi, con qualche possibilità di scelta: ad esempio per gli autori di lingua nazionale, classica, o straniera adottati come impegno annuale di lavoro-studio per una o altra classe.

A chi compete «fare» i programmi?

Proprio negli anni in cui il lavoro di stesura, modifica, innovazione dei programmi ha preso, in molti Paesi ritmi quasi frenetici, pochi sono coloro che si domandano se i sistemi di elaborazione-introduzione dei programmi siano oggi ancora validi e accettabili. Il problema sembra non porsi là dove,

come nei Paesi anglosassoni, non esiste un ministero centralizzato, titolare di uno specifico potere determinativo dei contenuti didattico-disciplinari delle singole scuole. Ma, come cercheremo di mostrare, il problema si pone anche in queste situazioni, sia pure in modi diversi.

Sta di fatto che, se diurno uno sguardo alle scuole dei vari Paesi Europei, questa attività dell'organismo politico-amministrativo nella determinazione dei piani di studio sembra assumere ritmi inconsueti. Prendiamo due soli casi, Italia e Francia. In Italia sono stati approvati da poco più di un anno (ma entreranno in vigore solo il prossimo periodo scolastico) nuovi programmi primari; nel 1979 sono stati modificati i precedenti programmi della scuola media, introdotti nel 1963; e già si parla di non troppo remote modifiche. Nel settore secondario superiore, dove da quasi trent'anni si attende una riforma che non sembra mai arrivare al traguardo, le modifiche-innovazioni avvengono occasionalmente, per adattamenti successivi o per giustapposizione alle strutture esistenti (come è il caso dei licei linguistici). Ma il tutto avviene per inerzia: nessuno sembra chiedersi perché spetti al ministero stabilire se e che cosa debba essere insegnato, lasciando, al massimo, al docente la risposta

al «come» possa essere insegnato e appreso.

Prendiamo il caso francese, ancor più eloquente. La legge generale (*d'orientation*) sul sistema scolastico, approvata nel 1975, apriva un nuovo sconvolgente ciclo di «programmazione dei vari corsi di studi». Modifiche al sistema primario, creazione della scuola media quadriennale (*Collège*) ristrutturazione del sistema di studi liceale e professionale. Il ministro dell'epoca, René Haby, prepara, tra il 1977 e il 1982 i nuovi programmi primari e appronta quelli del *Collège* e dei licei. Ma nel 1981 al governo centrista di Giscard d'Estaing subentra il governo socialista di Mitterrand. Il primo titolare al dicastero dell'*Education*, Alain Savary, tutto preso dalle questioni universitarie e dalle manifestazioni per le scuole private, non ha tempo di occuparsi dei programmi; ma il suo successore J.P. Chevènement, nel 1985 prepara il testo dei nuovi programmi primari, subito applicati (e sono assolutamente diversi se non opposti rispetto a quelli precedenti). Predispone anche i nuovi programmi per la scuola media, che peraltro avrebbero dovuto entrare in vigore nell'ottobre 1986: nel frattempo (marzo 1986) subentra un nuovo governo di centrodestra; il ministro dell'educazione R. Monory blocca i programmi della media, lascia che siano regolarmente applicati quelli primari; sospende invece l'attuazione delle innovazioni per il liceo, già approvate dal suo predecessore.

Il caso francese è, per usare il solito frusto aggettivo, emblematico: è il vento politico che fa andare le pale del «mulino scolastico»? Quale è il livello di «autonomia relativa» di cui un sistema scolastico deve pur poter disporre per non trasformarsi in un or-

Il 10 dicembre 1986 «il Ticino torna in Consiglio federale»: Flavio Cotti è eletto al primo turno, con ben 163 suffragi. Egli è qui ripreso poco dopo il suo arrivo a Bellinzona, giovedì 18 dicembre, giorno dei festeggiamenti in suo onore. L'on. Flavio Cotti succede al dimissionario Consigliere federale Alphons Egli alla direzione del Dipartimento dell'interno.



ganismo che deve cambiar vestito ad ogni scadere di consultazione elettorale? In altri termini, posto pure che, almeno là dove la scuola è in larga misura «statale», lo Stato ne sia il gestore-amministratore naturale, quale è il margine di libertà, o di autonomia, che deve in qualche modo esser riconosciuta sia all'istituzione-scuola, sia alla società civile al cui servizio in definitiva essa si pone? Tenteremo qualche risposta.

Che cosa è un programma di studio?

Assumiamo come punto di riferimento per definire un programma di studio il più comune modo di interpretazione: il nucleo centrale di un *corpus* di prescrizioni destinate alla scuola e al suo funzionamento, che enuncia gli obiettivi e i contenuti del processo didattico, individua i compiti da assolvere, definisce i grandi assi della «programmazione» applicata alla classe. In genere accanto a queste enunciazioni prescrittive e programmatiche si trovano altre indicazioni che in certo modo con queste fanno corpo: sono quelle che riguardano i modi di valutazione, gli eventuali suggerimenti metodologici e didattici, i dati sull'utilizzazione delle cosiddette «risorse pedagogiche», gli ambiti di interesse non specificamente conoscitivo e via di seguito.

Mi sembra che assai giustamente Zoltán Báthory, direttore di ricerca all'Istituto nazionale ungherese per l'educazione, trattando proprio di questi argomenti in un suo ampio saggio sulla rivista dell'UNESCO «Perspectives»¹⁾ rilevi come «oltre a costituire un repertorio degli obiettivi educativi, il programma di studio rappresenti allo stesso tempo un documento socio-politico; e, in quanto schema orientativo del processo educativo, una carta della professionalità. Questa duplicità di fini può evolvere o esser modificata in funzione del tempo e del luogo; ma, alla fine, non è eliminabile. Benché gli obiettivi del programma di studio siano sempre definiti esplicitamente, questo non impedisce che altri obiettivi, legati al suo contenuto ideologico, esercitino un'influenza implicita e latente».

In sostanza, quale che sia la «realtà educativa» cui Zoltán Báthory si riferisce (in fondo il mondo occidentale e quello marx-comunista si accusano reciprocamente di utilizzare i programmi di studio a fini ideologici, mediante i cosiddetti «hidden curricula», i curricula occulti) sta di fatto che nel mondo professionale scolastico si esprime con sempre maggior vigore la tendenza a riportare la definizione degli ambiti di impegno-programma nel quadro di una visione di professionalità piuttosto che in quello di una interpretazione (aperta o nascosta) di contenuto ideologico; soprattutto in una fase come quella che stiamo attraversando, in cui i grandi valori storicamente riconosciuti vengono messi a dura prova da profondi cambiamenti negli atteggiamenti, nelle convinzioni, nei comportamenti. Ora qui sta la contraddizione evidente: proprio quando la struttura sociale sembrava abbastanza omogenea e concorde i programmi scolastici emanati dalla «competente autorità» erano stringati

e indicativi; mentre oggi, in una società divisa, prevale la tendenza a stender programmi «totali» e operazionali.

Dai programmi indicativi ai programmi analitici.

Alla vicenda storica dei programmi scolastici gli studiosi di questioni educative non hanno, in generale, prestato grande attenzione. Anche in grossi volumi retrospettivi la voce «programmi» è quasi sempre assente. Eppure uno studio comparativo documentato, Paese per Paese, dell'evolvere degli atteggiamenti relativi alla formulazione dei piani di studio sarebbe oltremodo interessante.

È peraltro subito da rilevare la diversità abbastanza profonda che caratterizza piani di studio e attività didattica delle scuole primarie rispetto a quelli delle scuole secondarie (e più tardi del settore professionale, a mano a mano che questo rientrava nell'area dell'interesse pubblico). I primi programmi delle scuole primarie create dal potere rivoluzionario in Francia tra il 1790 e il 1802 erano in realtà una confusa aggregazione di aspirazioni a promuovere l'educazione rivoluzionaria delle nuove generazioni e ad assicurare qualche rudimento di conoscenza linguistico-aritmetica. Nel suo discorso del 14 dicembre 1792 all'assemblea della Convenzione il deputato lionese Jacob Dupont dichiara fra le urla dei colleghi che la scuola primaria deve essere solo il «laboratorio della rivoluzione»²⁾.

Un primo tentativo organico di sistemare l'insegnamento primario francese si esprime con la legge Guizot del 28 giugno 1833: essa fa obbligo ai comuni di aprire una scuola primaria in ogni località dove convenissero almeno 500 persone.

E quanto al piano di insegnamento la legge fa semplice menzione delle «cose che si devono insegnare»: istruzione morale e religiosa, lettura scrittura, elementi di lingua francese e di calcolo, sistema di pesi e misure³⁾.

La caratteristica dei programmi di studio nei vari Paesi Europei, nei primi decenni della seconda metà del secolo XIX, risulta tuttavia collegata ad un progressivo intervento dell'autorità pubblica nel definire i contenuti di insegnamento in maniera più precisa e più prescrittiva; sempre peraltro con un largo carattere indicativo. In Italia i primi programmi attuativi delle norme della legge Casati (novembre 1859) successivamente estesa alle province annesse, portavano la firma di Francesco De Sanctis, ministro della Pubblica Istruzione. Le disposizioni sono molto semplici; le sobrie istruzioni che le accompagnano indicano il percorso generale, ma lasciano poi all'insegnante il compito di individuare tempi e strumenti applicativi. Più o meno sulla stessa falsariga si muovono i piani di studio per le scuole «medie di primo e secondo grado», nel settore ginnasiale-liceale come in quello tecnico: anzi le norme dei programmi in questi ambiti sono ancor più legate alla semplice indicazione analitica dei contenuti.

Più o meno nello stesso periodo vengono introdotti nel sistema liceale francese i «programmi d'esame»: in sostanza alcune centinaia di «questions» relative alle varie materie per l'esame di baccalareato; che finiscono per mettere in secondo piano i veri e propri «programmi di studio». Più o meno, nei decenni seguenti, in tutti i Paesi si propone il dilemma se stabilire programmi di studio per i singoli anni di corso o programmi d'esame per le prove conclusive del corso di studi.

Dai programmi indicativi ai programmi analitici: fase 2.

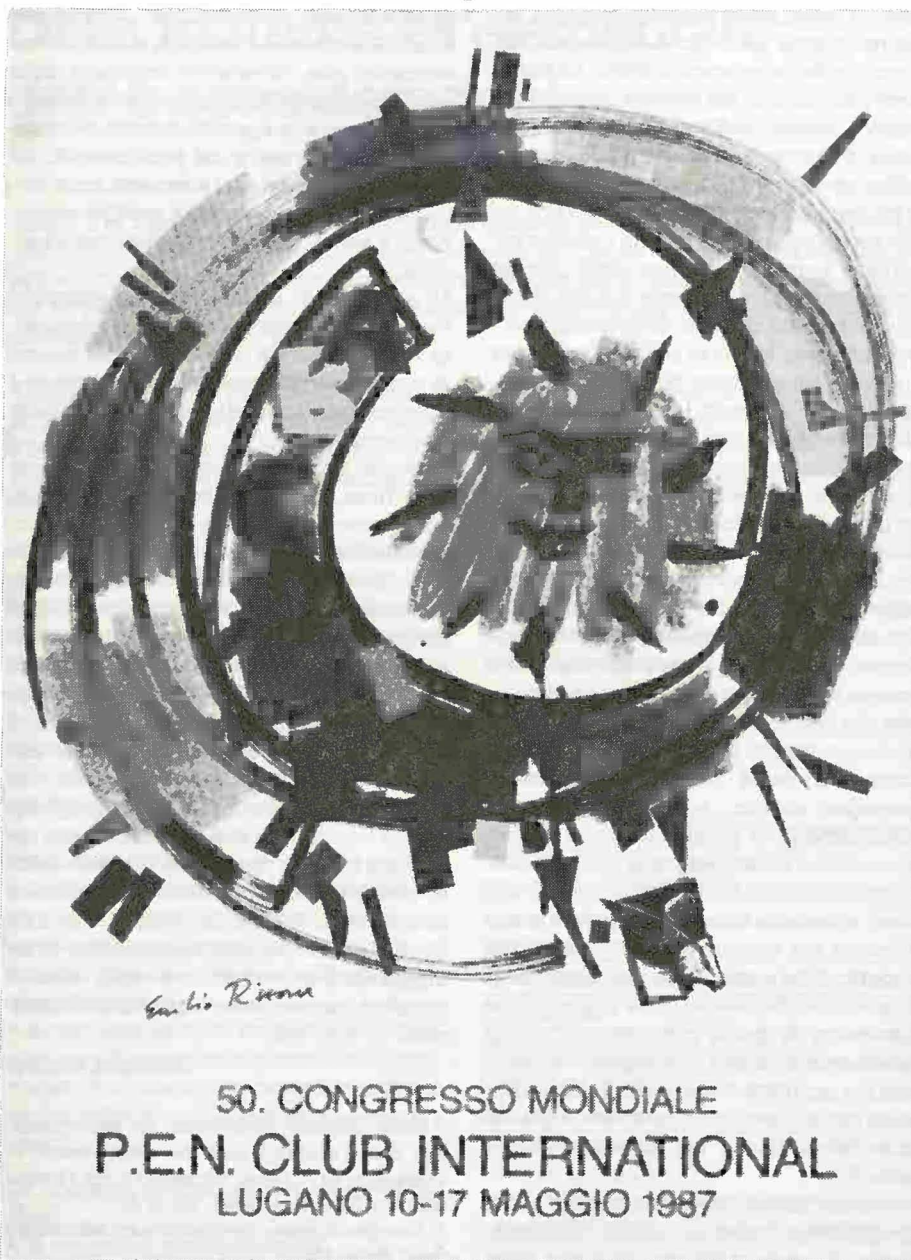
Dopo la seconda metà del secolo e più esattamente nei decenni terminali c'è una modifica abbastanza significativa nei modi in cui le autorità scolastiche competenti definiscono i programmi, soprattutto nel settore primario. Alla semplice «indicazione dei contenuti» subentra una individuazione «estesa» delle tappe del percorso didattico, dei passaggi intermedi, delle scelte metodologiche. Modelli di questo tipo di programmazione possono esser considerati per l'Italia i programmi del 1888, firmati da Aristide Gabelli e in Francia quelli del 1882, che si richiamano alle leggi innovatrici del ministro Jules Ferry⁴⁾.

È opportuno rilevare come questa modificazione di atteggiamenti si colleghi a tre elementi caratteristici: anzitutto l'affermazione delle sinistre sul piano politico; in secondo luogo, e in stretta connessione con tale affermarsi, la progressiva caratterizzazione in senso laico delle istituzioni scolastiche pubblico-statali; infine, sul piano culturale, la cosiddetta fase di egemonia positivista che, privilegiando i fondamenti scientifici della ricerca pedagogica, trova nei programmi di studio, ampliati dalle semplici indicazioni di contenuti ad una loro vera e propria impostazione teorico-concettuale, un punto di riferimento essenziale per caratterizzare in senso comportamentistico-educativo il lavoro scolastico-disciplinare.

Si potrebbe dire che queste impostazioni, con maggiori o minori sfumature (e, per il settore primario, con uno spesso esasperato prevalere di certo pedagogismo) caratterizzano i programmi di studio di quasi tutti i Paesi tra i due decenni di fine secolo e la prima metà del nostro secolo. Questi modelli di programmi, per di più, offrivano ai regimi autoritari un'occasione eccezionalmente favorevole per trasformare la scuola in vera e propria agenzia comportamentistico-ideologica, con la semplice utilizzazione delle prescrizioni di contenuti e delle istruzioni annesse.

Terza fase: dai programmi analitici ai programmi «organici».

Negli anni successivi alla fine della seconda guerra mondiale, mentre in tutti i Paesi si stavano sviluppando nuovi indirizzi di politica scolastica e si avviavano le molteplici riforme ad essi collegate, il dibattito sui programmi riprese quota: indicativi o analitici e rigorosamente prescrittivi? Si potrebbe dire che nei primi due decenni prevalse quasi



ovunque una interpretazione mediana: niente eccesso di prescrittività, ma nemmeno semplici indicazioni di contenuti. L'introduzione generalizzata dell'educazione civica, del resto, sembrava sufficiente a soddisfare quanti dalla scuola, soprattutto a livello primario-obbligatorio, si attendevano un impegno convinto ad attuare una formazione più coerente con le Costituzioni quasi ovunque elaborate negli anni post bellici; lasciando quindi al quadro disciplinare specifico una certa latitudine di modalità interpretative, e consentendo all'istituzione scolastica e agli insegnanti un maggiore spazio di libero «esercizio dell'arte» e cioè della loro professionalità.

Il panorama cambiò abbastanza radicalmente nella seconda metà degli anni '60, in concomitanza con una serie di rilevanti fenomeni, coinvolgenti l'intera società civile: affermarsi del sindacalismo politicamente attivo anche sul piano scolastico; graduale allargarsi delle prerogative e dei compiti dello «stato sociale»; affermazione diffusa degli atteggiamenti egalaristici e relativa messa in causa della scuola (con i suoi ordi-

namenti e i suoi programmi) come strumento di differenziazione e di selezione sociale preconstituita; dilagare della «sociologia negativa» nei confronti degli ordinamenti sociali delle strutture «borghesi-capitalistiche».

La scuola fu, dal '68 in poi, largamente travolta nella bufera dei movimenti oppositiv-contestativi; e fu in questa fase che si affermarono nuove modalità di impostazione dei programmi scolastici. Forse le due leggi che meglio esprimono questi nuovi atteggiamenti sono, rispettivamente, per la Francia la legge 11 luglio 1975 di ristrutturazione dell'intero sistema scolastico; e per l'Italia la legge (che solo per la sua relativa concisione venne chiamata «leggina») del 4 agosto 1977. Questa seconda norma portava innovazioni radicali: abolizione del sistema dei voti; rottura del nucleo-classe con introduzione di attività differenziate e di gruppi di livello; abolizione della seconda sessione di esami; attività di assistenza varia a tempo pieno; forme interne di recupero ecc. Non tutto ciò che la legge comprendeva venne attuato; altre parti vennero o obliteate o

modificate. Sta di fatto che la legge non poteva aver un diretto riflesso sui programmi di studio; in effetti, sull'onda delle impostazioni della legge, si predisposero prima i programmi della scuola media introdotti nel 1979, poi quelli per la scuola primaria, elaborati tra il 1983 e il 1985 e non ancora entrati in vigore; ma la cui introduzione è prevista per il prossimo anno scolastico 1987/88.

Definendo questo modo di redazione dei programmi col termine di «organici» (ripreso liberamente dalla definizione gramsciana dell'intellettuale) intendo riferirmi al fatto che essi risolvono interamente e anticipatamente l'intera gamma delle finalità e dei contenuti dell'impegno scolastico; si tratta insomma di programmi che esprimono una, ed una soltanto, visione della società e dell'uomo e sono pertanto indirizzati al raggiungimento di questa finalità; le «discipline» sono supporti della teoria sociale soggiacente; all'insegnante non resta che un compito esecutivo; facilitato, per di più dall'introduzione di tutta la «macchinaria» importata dall'arsenale americano delle sociotecnologie scolastiche: sistemi di programmazione (programmati); procedimenti per obiettivi finalizzati; procedure a struttura cosiddetta curricolare ecc. Ovviamente la formulazione dei nuovi programmi deborda dal «dettato» al «trattato». Spesso infatti, come i programmi francesi Haby del 1978, o quelli della scuola media italiana del 1979 (come del resto quelli in via di introduzione per la scuola primaria) sono veri e propri volumetti, contenenti tutto: indicazioni, obiettivi, applicazioni, metodologie suggerite. Programmi organici per insegnanti organicamente decapitati della loro autonomia professionale. E quanto agli utenti (alunni, famiglie) lo spazio in cui possono muoversi è chiaramente nullo o quasi.

Programma, potere politico, ideologia.

Come sottolineato più avanti, si può ben dire che per un lungo periodo di tempo il «programma»⁵⁾ era costituito da una indicazione di contenuti di sapere (materie, argomenti, *subjects*) accompagnati da alcune generali enunciazioni relative agli elementi essenziali e comuni di tali indicazioni. All'insegnante veniva quindi, in generale, lasciata una certa autonomia per quanto riguardava la distribuzione oraria (in Italia solo nel 1923 si fissarono veri e propri orari per la scuola primaria; per le secondarie, ovviamente la molteplicità degli insegnanti esigeva naturalmente, salvo i casi di abbinamenti, una precisa distribuzione oraria); per quanto atteneva la ripartizione generale della materia, le modalità didattiche della sua «trasmissione», le eventuali integrazioni. Gradualmente questo panorama relativamente semplice si è venuto modificando. Se nella fase che potremmo chiamare ottocentesca della vita scolastica l'accento era posto sulla materia insegnata e sulla sua organizzazione come compito prevalentemente individuale del docente, nelle epoche attuali si può constatare facilmente il prevalere da una parte della prescrittività «organi-

ca», dall'altra la preferenza accordata alle cosiddette teorie curriculari, «assate sul processo insegnamento-apprendimento e sul processo educativo nel suo insieme» (Báthory). Ma poiché non c'è processo educativo (cioè orientato a formare un uomo secondo modelli di valori) senza una teoria della società e dell'uomo, sembra ovvio che la scelta «curricolare» porti fatalmente verso l'opzione ideologica: la quale può esser sia enunciata (il caso dei regimi autoritari) sia latente (nelle situazioni di democrazia apparente); sia ambigua (come nelle cosiddette situazioni di «pluralismo», che in realtà aprono la via a tutte le soluzioni più subdole; e in cui spesso le enunciazioni sono soggette al gioco semantico delle interpretazioni). Un breve *excursus* sulla genesi delle «teorie curriculari» forse potrà spiegare meglio il precedente asserto.

Curriculum e teorie curriculari.

Curriculum, dice l'«Encyclopedia of modern Education»⁶⁾ era originariamente il termine che indicava il particolare piano di studio seguito da un alunno nella sua classe. Gradualmente, peraltro, il suo significato si è venuto modificando. Con tale termine, infatti, oggi si definisce «l'insieme delle attività e delle esperienze che si svolgono nell'ambito e per iniziativa della scuola». Si conia anche il neologismo «extracurricolare», ad indicare le «attività» che integrano i contenuti conoscitivi-disciplinari (materie); attività che, analogamente, vengono assunte dall'organismo pubblico nel suo quadro determinativo dell'organizzazione scolastico-educativa.

In realtà il processo curricolare porta gradualmente la scuola verso la «scelta educativa» anziché verso l'opzione «strumenti» (e cioè le abilità nell'impadronirsi della strumentalità conoscitiva). È lo stesso lemma della citata «Encyclopedia» che ce lo conferma: «La crescita del ragazzo è un 'processo globale', più che un 'processo mentale'; ed è piuttosto attraverso un programma globale dell'attività scolastica nel suo insieme che non attraverso le 'procedure di classe' che si realizza partecipazione in luogo di semplice assimilazione di contenuti disciplinari». Ma è chiaro, in questo caso, che si passa dal «programma» di conoscenze-abilità-strumenti al «progetto» di un modo di vita e di un modello di società.

Che il mondo americano, relativamente giovane e proiettato sul suo futuro, abbia accettato questo spostamento, riconoscendo al suo «progetto di vita e di società» un valore supremo e quasi universale, è abbastanza facilmente comprensibile. Desta invece un certo stupore il fatto che la cosiddetta «pedagogia europea» si sia semplicemente allineata a questa interpretazione, accettando, al massimo, il semplice «bipolarismo» (quello americano e quello sovietico) dei modelli di società e di valori.

Dalla teoria curricolare alla programmazione didattica.

È stato soprattutto nella seconda metà degli anni '70 che la teoria curricolare ameri-

cana ha preso piede progressivamente anche nei modelli scolastici europei e nell'elaborazione dei programmi didattici. La traduzione più comune del termine «curriculum theory» almeno nell'area italiana, è stata quella di «programmazione educativa» o anche «programmazione didattica», nell'uso più frequente; va tuttavia rilevato che nei testi programmatici più recenti (media e primaria) il termine *educativo* viene spesso usato contemporaneamente a quello *didattico*; né è molto chiara la differenza d'uso. Probabilmente lo sforzo più persuasivo per interpretare il concetto di «programmazione didattica» che ispira i nuovi orientamenti sui programmi è stato fatto da Maragliano-Vertecchi⁷⁾. Ne riportiamo esattamente le espressioni: «la programmazione (didattica) potrebbe costituire la base per la realizzazione di un processo dinamico e quindi per una reale autonomia di pianificazione da parte di ciascun operatore scolastico che, fatti salvi alcuni determinati obiettivi complessivi (che devono esser propri dell'intero sistema formativo e la cui definizione compete allo Stato), lasci la più ampia libertà di adottare soluzioni calibrate alle esigenze di ciascun contesto culturale, economico, geografico, sociale...».

Evidentemente la programmazione in questione opera su un disegno o progetto pre-costituito, la cui elaborazione spetta allo Stato: al docente il compito di portare la sua pietruzza alla costruzione, nel rispetto del progetto. Nata in un contesto di aggregazione politico-culturale-religiosa molteplice e pluralistico, la teoria curricolare si adatta perfettamente anche a un regime «totale», dato per scontato che il «pubblico» (identificato con lo Stato) sia il perno attorno a cui ruota l'elaborazione del «progetto di società»⁸⁾.

Arriviamo quindi alla interpretazione del «programma» come un «calco» di società-scuola. Al posto dell'insegnante può stare benissimo un impiegato, un automa, una macchina⁹⁾.

Ma alla fine a chi spetta formulare i programmi?

Sarebbe allo stesso tempo ingenuo e utopistico pensare a un facile smontaggio dei sistemi pubblico-statali nel campo delle strutture scolastiche. Anche le cosiddette «battaglie per la libertà scolastica», come quelle condotte in Francia per i contratti alle private; in Italia per la legge sulla parità e, più recentemente, per i buoni-scuola; in Spagna per contenere l'esclusivismo della «Ley organica de educacion» devono arrendersi di fronte alla realtà del macrocosmo gestionale scolastico facente capo allo Stato. E gli aspetti giuridici relativi ai titoli accademico-professionali non sono facilmente aggirabili.

Di fatto, quindi, il «pubblico statale» (Stato, Regioni, Cantoni, a seconda degli ordinamenti politici) rimarrà ancora a lungo deputato a formulare programmi di studio e istruzioni generali in materia scolastico-didattica. Quello che si può auspicare è invece un grande, comune, sforzo di contenimento di

questa azione: riportare cioè i compiti del «pubblico-statale» in materia di programmi scolastici alle dimensioni originarie delle grandi scelte dei modelli, degli indirizzi, delle suddivisioni; a una gestione meno avventurosa del personale e dei suoi compiti; ad una limitazione dei suoi interventi, rimanendo nell'ambito dei «dettati» anziché espandersi a polipo nelle formulazioni dei «trattati».

Mi pare che in questo senso qualcosa si muova nella nostra cultura; e forse non tanto nella cosiddetta cultura liberale, quanto in quella delle nuove sinistre, più moderne e più disposte ad accettare il messaggio delle trasformazioni.

Scrivo in un suo recente articolo Alberto Asor Rosa, esponente della cultura di queste sinistre moderne: «In Italia esiste da lunga data un rapporto improprio, anzi patologico, tra sistema politico e società civile, consistente nell'estensione assolutamente sproporzionata delle competenze proprie del sistema politico a sfere che sono invece proprie della società civile e dunque dell'appropriazione indebita da parte del politico di una quota ingente di poteri spettanti ad altri terreni, organismi competenze... Su una serie di cose riguardanti ad esempio il costume e la cultura della grande massa dei cittadini è giusto che i partiti («id est» coloro che governano lo Stato, *nda*) abbiano sempre meno da dire...». In quel «meno da dire» ci sta anche una riconversione di atteggiamenti e modalità nei modi in cui il pubblico statale detta i programmi scolastici?

Giovanni Gozzer

1) Zoltán Báthory: *Problèmes de décentralisation dans l'aménagement des programmes*; in «Perspectives»; revue trimestrielle de l'éducation; UNESCO, n. 1, 1986, Vol. XVI.

2) Georges Duveau: *Les instituteurs*; éditions du Seuil, Paris, 1957.

3) J. Leif G. Rustin: *Histoire des institutions scolaires*; Librairie Delagrave, Paris, 1967.

4) L. Leterrier: *Programmes-instructions: écoles maternelles, élémentaires, premier cycle*; Hachette, Paris, 1971.

Antoine Prost: *L'enseignement en France 1800-1967*; Colin ed. Paris, 1968.

5) Il modello ottocentesco di programma scolastico ha diverse denominazioni: plan d'études o programme scolaire (Francia); Lehrplan (area culturale germanica); curriculum (area anglosassone); programa obucheniya (area russa); tantery (area ungherese): ma più o meno esse corrispondono allo stesso «principio indicativo».

6) The Philosophical Library of New York City: *Encyclopedia of modern Education*; Hubner and Co. N.Y.C. 1963.

7) R. Maragliano B. Vertecchi: «La programmazione didattica»; Editori Riuniti, Roma, 1977.

8) «... Se dunque il docente si fa 'specialista + politico' (per usare l'espressione gramsciana)... la produttività sociale dell'educazione non potrà che svilupparsi in senso positivo» (ib. pag. 8).

9) «Il termine curricolo allarga la dimensione contenutistica implicita nel concetto di programma e investe tutte le variabili del processo educativo, tenendo conto quindi sia degli aspetti psicosociologici che di quelli culturali, sia dei fattori didattici che di quelli istituzionali e ambientali» (ib. pag. 33).