

## ***Il curriculum come azione riflessiva esperta dell'insegnante e della comunità scolastica***

**Umberto Margiotta**

### **1. L'insegnante è non solo trasmettitore, ma produttore di cultura**

Il primo elemento è dato da una domanda: "Ma gli insegnanti in questo sistema scolastico possono autoformarsi da soli?. Che cosa bisogna porre in essere affinché il sistema della professionalità docente con i suoi tratti specifici possa essere messo in condizione di reperire nelle attività di progettazione curricolare una risorsa continua e alimentazione della sua professionalità? Queste sono le due domande. La prima domanda sembra scontata, ovvia, invece non lo è affatto, perché noi veniamo tutti da una storia in cui abbiamo cominciato a riaffermare non solo la peculiarità ma l'identità della professionalità docente in quanto l'insegnante è non solo trasmettitore, ma produttore di cultura, e dunque a suo modo ricercatore. Questo è un tratto caratteristico degli ultimi 20 anni della storia formativa e pedagogica della professionalità docente del nostro paese. Questa storia è connotata da alcune consapevolezza che sono maturate soprattutto dopo la promulgazione della legge sugli organi collegiali, con particolare riferimento al decreto 419 sull'aggiornamento, ricerca, sperimentazione e da lì come atto ufficiale, istituzionale la nostra storia riceve un punto di riferimento molto forte. Anche il Regolamento sulle autonomie scolastiche conferma il diritto - dovere degli insegnanti all'aggiornamento. E ciò significa che il corpo docente e tutti coloro che operano nella scuola, non possono essere all'altezza del loro compito se non possiedono le capacità per autorinnovare costantemente il modo in cui onorano questo compito. Questo è un concetto difficile, perché fino a quando l'individualismo, che è un lungo retaggio, ha fatto sì che tutti i discorsi venissero poi centripetati a livello di singola persona, l'individualismo è stato un ostacolo in tutti i sensi. Quando si è parlato di comunità, essa è stata vista prevalentemente dalla parte dei genitori, del rapporto - contesto extrascolastico - istituzione, e solo lentamente si è cominciato a vedere il concetto di comunità in un senso sistemico, molto ampio, cioè comunità come insieme di tante comunità di ordine specifico, le quali cooperano allo sviluppo della scuola come servizio. Anche il concetto di scuola come servizio è recente, nel senso che anch'esso è un'ulteriore conquista di questo itinerario di ricerca del personale della scuola. Quando il concetto di autorinnovamento della professionalità docente ha trovato un qualche elemento di precisazione? Quando finalmente il docente ha cominciato a vedersi come comunità professionale. E questo costituisce un punto di riferimento essenziale, perché la comunità professionale si legge in autonomia non in chiusura, opera in condizioni di rischio controllato e di complessità, non secondo logiche lineari e di certezza. La comunità professionale si riconosce dotata di alcune specificità molto realisticamente centrate sulla realizzazione di alcune operazioni e contemporaneamente bisognosa di sviluppare al proprio interno dei servizi

che garantiscano l'autorinnovamento continuo, ma soprattutto la dignità dei docenti. Per questo il sistema della professionalità docente oggi, ed è la risposta alla seconda domanda, non può ipotizzare traguardi concreti di rinnovamento, di autonomia e di valorizzazione, di qualificazione dello stesso servizio scolastico, se all'interno del servizio scolastico non si costituisce un sottosistema formativo più interno che sia formato da professionisti della formazione.

Non può essere questo sottosistema professionale "della formazione" un sottosistema eterno, fatto di persone che invecchiano facendo formazione con i loro colleghi.

Non può essere un sottosistema che non verifichi continuamente l'evoluzione crescente dei traguardi della professionalità docente, in ordine ai traguardi del servizio scolastico. Non può essere quindi questa componente professionale, costituita da persone che si staccano, si autonomizzano, si considerino quasi autonomi ed indipendenti dal sistema scolastico complessivo. Non può essere nemmeno questo sistema professionale, costituito da persone che hanno più di un cappello sulla testa: non può essere costituito dai dirigenti perché hanno dei ruoli diversi, non può essere costituito da liberi professionisti a meno che non siano persone che operino continuamente a contatto con l'organizzazione del sistema scolastico.

Tutto questo significa che questa comunità di professionisti deve rispondere a certi codici, a certi protocolli, ma soprattutto deve avere delle competenze, e questo significa che non si può pensare di fare formazione dei propri colleghi solo animando gruppi di lavoro.

Su quest'interrogativo, e dunque sulla domanda che riguarda la natura e le dinamiche di questo professionalizzarsi lento, progressivo, aperto occorre continuamente interrogarsi. Significa nello specifico:

1. conoscere, analizzare le dinamiche dell'apprendimento adulto.
2. mettersi in condizione di padroneggiare la tecnologia della formazione. Come esiste una tecnologia dell'istruzione, così occorre padroneggiare la tecnologia della formazione, perché solo in questa maniera è possibile ottenere la riduzione del rischio, dell'imprevisto che è la caratteristica più centrale dei processi formativi.
3. sviluppare ed esercitare la capacità di promuovere nel gruppo, negli interlocutori, delle soggettività adulte. Gli altri sono dei soggetti che debbono essere messi in condizione di personalizzare il messaggio, l'orientamento, di assumere una identità capace di generare tutta una serie di trasformazioni su di sé e su quelli che poi saranno loro affidati.
4. riuscire a far generare, reti, mappe, di identificazione dei valori, dei messaggi, dei contenuti, che possano consentire a ciascuno di essere sempre più soggetto attivo della formazione, nel proprio ruolo, nella comunicazione.

Così la trama comunicativa e riflessiva della formazione è tutta in questi due punti salienti:

- l'obiettivo, il risultato, il criterio di validazione della qualità di un qualunque momento formativo è dato dal fatto che tutti gli

interlocutori, al termine di un percorso, abbiano maturato una trasformazione del proprio comportamento, una trasformazione cioè dei paradigmi di cui si servono per organizzare il proprio comportamento; abbiano maturato una trasformazione nei rapporti, ma soprattutto una trasformazione rimotivante il proprio ruolo;

- ma questa trasformazione non può essere il risultato di tre, sei giorni, di mezze giornate. Questa trasformazione è un processo lungo e tuttavia è un processo ritmabile, segmentabile in alcuni capisaldi indicativi, sintomi. La capacità di riconoscere questi sintomi e di poterli progettare anticipatamente, questa è la capacità sul versante professionale dell'animatore, del formatore, di colui che è chiamato a sviluppare un servizio professionale funzionale ai colleghi con i quali è chiamato a lavorare.

Le ipotesi di lavoro si traducono costantemente in un ventaglio di soluzioni, di scelte e di decisioni a razionalità limitata, all'interno delle quali il soggetto, colui che è stimolato a incrementare la propria autonomia, la propria libertà, responsabilità di ruolo e di servizio, sceglie meglio perché il ventaglio è sempre più chiaro. Le soluzioni non sono mai infinite, se sono infinite sono caotiche, confuse. Solo che questo ventaglio non può codificarsi, se non attivando un movimento di decentramento di distanziamento, di riflessività sulla microanalisi delle condizioni di lavoro professionale. Il concreto è un termine di riferimento ineludibile per la formazione. Ma una formazione che si adagia sul concreto è una formazione nulla, che non serve a nessuno. Invece l'individuazione del modo con cui trasformare i riferimenti concreti all'esercizio del lavoro professionale, questo è il concreto della formazione. Condizione prioritaria: l'attivazione nei compagni di lavoro e negli interlocutori di una condizione ciclica di **dissonanza cognitiva**, funzionale non solo rispetto a ciò che si fa di solito, ma anche al senso, alla direzione, che il contesto, la situazione oggettiva su cui si interviene, gli utenti producono normalmente.

E' fondamentale sottolineare questo secondo aspetto della riflessività della professione docente rispetto al proprium della ricerca sul curricolo scolastico e formativo. E' fondamentale perché segna una rottura epistemologica rispetto ad un modo paradigmatico di intervento istruzione e formazione, nelle culture occidentali, fino a poco tempo fa si continuava a sostenere. Si diceva: " Che cos'è la riflessività?". La riflessività è il modo attraverso cui io costringo il fenomeno a svelarmi la sua trama nascosta, obbligo il problema a svelarmi il suo intreccio. Questo si traduceva nelle metodologie e nelle tecniche di un atteggiamento "violento" per cui anche l'intervento formativo finiva per essere concepito come un intervento illuminativo, ma di tale forza e portata, da consentire al soggetto formando di ritrovarsi quasi come San Paolo sulla via di Damasco, e quindi di concepire la trasformazione come il risultato di una conversione. In realtà la formazione, ispirata a questa metodologia, ha rivelato che a lungo andare diventava semplicemente uno strumento sussidiario della tecnica, perché il paradigma della tecnica è la trasformazione violenta del mondo. La formazione diventava la ruota di scorta della tecnica. Infatti la formazione ha finito per essere concepita, dai non addetti ai lavori, come una scatola

nera dove introducendo un certo input, e controllando il più possibile il processo, si deve ottenere un certo output. Se questo output è un imprevisto rispetto a quello che avevo disegnato, lo riconduco violentemente alle caratteristiche dell'input. Quando, invece, la tecnologia ha cominciato a scoprire che senza apprendimento, e cioè senza un profondo rispetto delle dinamiche autopoietiche dell'apprendimento, nemmeno le macchine possono imparare, (il riferimento è all'intelligenza artificiale); quando cioè la tecnologia scopre che le trasformazioni mentali, la produzione di modelli di comportamento, la produzione di stili di comportamento è decisiva per il miglioramento della cultura organizzativa di un qualsiasi servizio, allora la formazione è entrata in crisi e ha cominciato a scoprire la riflessività come condizione fondamentale del formarsi. La formazione non ha bisogno di rompere il guscio di quelle monadi che sono gli individui con un' accetta perché il processo di trasformazione è un processo endogamico: dall'interno, verso l'esterno, la formazione progressivamente consente ad un soggetto di scoprire l'altro e a più soggetti di scoprirsi come necessitati a risolvere insieme i problemi.

## **2. Coerenza verticale o coerenza orizzontale per un curriculum flessibile ?**

Ora una dimensione di *coerenza*, per un siffatto curriculum, può essere concepita come *verticale*, ed esplicitarsi come enfasi a favore di una struttura scolastica insieme consecutiva e continuativa. Si propugnerebbe cioè una connessione verticale dalla scuola materna fino all'Università, configurando ogni fase formativa in base al convincimento che l'apprendimento è o dovrebbe essere "lungo tutta la vita". Un criterio siffatto richiede però che sovrapposizioni, deficit, o dispersioni e disfunzioni vengano drasticamente ed in breve tempo eliminate.

Ma si può anche pensare ad una *coerenza orizzontale*, che attraverso i differenti contenuti di conoscenza e di esperienza e le diverse aree di apprendimento offerte per ogni livello di istruzione e per ogni anno di studio. Ciò ha significato tuttavia una interpretazione degenera, pasticciona e sostanzialmente burocratica di modularità: ha di fatto contribuito a confermare l'idea che la scolarizzazione nelle nostre società sia un luogo di "parcheggio", e in quanto tale come un nuovo problema sociale; così che agli insegnanti - e non a caso - si è chiesto di confrontarsi con nuove, impalpabili, materie quali: "AIDS", "ambiente", "razzismo", "interculturalità", "diversità religiosa", "droga"; materie che vengono aggiunte al curriculum una dopo l'altra, e in modo indipendente da qualsiasi strategia formativa in senso proprio. Appare invece ormai evidente che gli sforzi di rinnovamento hanno successo solo se i Paesi riescono a produrre un disegno integrato del curriculum complessivo, con cui catturare lo scenario delle nuove sfide poste dalla domanda sociale, i modi attuali di insegnamento e gli "obiettivi in vista" dell'apprendimento scolastico.

E' altresì ormai evidente che i ragazzi possono sviluppare

apprendimenti significativi molto più efficaci di quanto riescano a rendersene conto. Anzi le soglie reali di apprendimento significativo vengono padroneggiate quanto più gli allievi vengono attivamente coinvolti nei relativi processi. Di conseguenza una ricostruzione dei programmi di studio che consenta agli allievi di modificare i propri saperi e i propri atteggiamenti naturali in saperi e atteggiamenti sempre più esperti costituisce un reale investimento educativo solo se si traduce in compiti di apprendimento più realistici, più rilevanti per le singole personalità e perciò più coinvolgenti i loro sforzi. Solo per questa via la riforma dei programmi scolastici può aspirare a produrre modi più produttivi di apprendimento. *In breve, la sfida dell'apprendimento, oggi, è essenzialmente in questo : che ogni percorso di apprendimento deve comprendere e ottenere più azione, più indipendenza di giudizio, più responsabilità, crescente riflessività se intende davvero risultare formativa.*

La forza crescente delle conclusioni sperimentali relative alla necessità di privilegiare modi e strategie di studio e di apprendimento, nonché l'enfasi che sempre più si va ponendo sul lavoro intellettuale cooperativo, sul lavoro in team, sulla conoscenza pratica nei luoghi di lavoro e la domanda sempre più spinta di personalizzare il più possibile i guadagni di apprendimento, ebbene tutto ciò obbliga sempre più l'insegnamento e l'apprendimento scolastico a caratterizzarsi come aree che richiedono riforma e cambiamento. Ma realizzare ciò richiede nuove pedagogie.

*Ora il punto focale su cui si concentra - nei suoi effetti - ogni riforma è ancor oggi la classe.* Ma l'azione in classe è complessa, difficile da controllare o da influenzare in modo prescrittivo o diretto. Allora, paradossalmente, finisce che molti progetti di riforma hanno poco da dire proprio su quei cambiamenti dell'azione scolastica che invece sono cruciali per il loro successo. Un tipico esempio al riguardo è il dibattito e la marea di carta inutile che si è prodotta a proposito dell'autonomia scolastica, in Italia.

Ad una osservazione rigorosa sembra, infatti, che i processi di riforma scolastica si scontrino con una sostanziale impermeabilità dell'azione didattica in classe ; ovvero - ove si adotti un approccio critico - si preferisce rilevare il carattere impervio di ogni cambiamento nell'azione didattica in classe.

Per sfuggire ai limiti suddetti molti Paesi hanno cercato di focalizzare la riforma del curriculum su uno sviluppo dell'apprendimento individuale degli allievi perseguito abbassando l'età di ingresso (formale o semi-formale) a scuola. Ciò ha suscitato un grande dibattito, soprattutto intorno ai seguenti problemi :

- se esistano degli effettivi guadagni nella formazione dei bambini della scuola materna anticipando a 5 anni il loro ingresso nella scuola elementare ;
- come supplire alla carenza di esperienze significative sui vantaggi formativi connessi all'anticipo che di fatto ancora purtroppo accompagna ogni decisione politica che vada invece in tal senso ;

- per quale motivo ogni decisione politica a favore dell'anticipo dell'obbligo scolastico non si accompagna mai ad un sistema che consenta di informare insegnanti e genitori sulle reali soglie di apprendimento maturate dai singoli allievi, anno dopo anno.

Di solito le decisioni politiche a favore dell'anticipo dell'obbligo scolastico sono condizionate dalla necessità di assicurare sia una coerenza verticale al corso di studi sia di assicurare la massima mobilità fisica e professionale nella ricerca del lavoro, dai 18 anni di età in poi.

Ma la coerenza verticale richiede una chiara articolazione degli obiettivi per ciascuno dei gradi del corso di studi. E la necessità di assicurare piena mobilità ai giovani in cerca di lavoro è assicurata eminentemente, starei per dire unicamente, dalla qualità intrinseca degli studi e dal gradiente di personalizzazione degli apprendimenti guadagnati. Non è certo un caso, allora, che le esperienze di quei Paesi che hanno realizzato l'anticipo dell'obbligo scolastico abbiano bisogno di un riesame internazionale, come dai medesimi richiesto all'OCSE.