

La flessibilità del curriculum

Umberto Margiotta

1. Il valore formativo delle discipline

Che cosa bisogna apprendere? È la domanda cruciale che attraversa tutti i processi di rinnovamento del curriculum nei vari Paesi OCSE. Esiste infatti e va attentamente rispettata una stretta relazione tra *coerenza interna* e *struttura del curriculum*. La **coerenza** concerne i principi, i fini, i punti di partenza, le assunzioni epistemologiche di base sulle interrelazioni tra i contenuti del curriculum che si sceglie di sottolineare. La **struttura** è la via attraverso cui un curriculum modella o disegna la sua offerta formativa. In realtà un equilibrio tra le esigenze dell'una o dell'altra è quasi impossibile a realizzarsi, per i vincoli logici, di realtà, di tradizione disciplinare che ogni costruzione del curriculum fa scoprire ad ogni piè sospinto. È interessante notare, tuttavia al riguardo, come in alcuni Paesi si sia scelto in maniera netta ponendo l'enfasi (senza esclusione dell'altro polo ovviamente) sulla esplicitazione della struttura del curriculum. In Finlandia, ad esempio, in cui si è posto particolare accento sul ruolo attivo dello studente come organizzatore autonomo delle personali strutture di conoscenza, la proposta del curriculum pone più l'accento sulla promozione e sulla organizzazione, a istruzione, di ambienti di apprendimento che sui contenuti da insegnare. A partire da alcune indicazioni di massima sui contenuti, sulle aree curriculari, sui loro obiettivi formativi insegnanti e allievi vengono stimolati a produrre strategie creative nella soluzione dei diversi problemi culturali e di conoscenza che si impongono durante lo studio e ad eseguire compiti pratici. Il tipo di apprendimento promosso obbliga l'allievo a produrre strutture di connessione tra le conoscenze e le abilità in una rete interdisciplinare e multifaccettata di casi, applicazioni, principi o concetti. Anche in Norvegia la rilevanza dei contenuti di conoscenza è stata esplicitamente subordinata agli obiettivi di una scolarizzazione di qualità: sicché senza nulla eliminare dei contenuti afferenti al "core curriculum", proposto nazionalmente, si è tuttavia offerto ad insegnanti e allievi ogni stimolo a sviluppare apprendimenti attivi, costruttivi e integrati tra teoria e pratica, indipendentemente dalla natura dell'oggetto di studio. Nessuna teoria e nessun contenuto sono eterni. Ciò che resta è la capacità umana di ripensarli e reinventarli. Sicché anche i criteri adottati per selezionare le fonti di conoscenza da privilegiare hanno subito significative modificazioni rispetto ad altri Paesi. In Norvegia sono state distinte tre differenti fonti di conoscenza: al primo posto la conoscenza basata sull'esperienza, derivata dal lavoro pratico e dall'apprendimento per esperienza; al secondo l'insieme delle conoscenze e delle discipline in cui la conoscenza si configura come il risultato di un lavoro teoretico, ovviamente provato dai fatti, dalle esperienze, dall'evidenza e dalla ricerca; al terzo le tradizioni culturali.

In Spagna, invece, dove l'accento viene posto piuttosto sulla coerenza interna del curriculum, sono comunque significative le scelte effettuate in materia di prioritizzazione delle fonti di conoscenza: così al primo posto

campeggia la sociologia della conoscenza e l'eredità culturale; al secondo posto l'analisi psicologica relativa a ciò che di una disciplina può essere realmente appreso dagli allievi in rapporto alla loro età mentale; al terzo l'analisi pedagogica e didattica circa l'insegnabilità effettiva dei vari argomenti di studio; all'ultimo l'analisi epistemologica dei cambiamenti intervenienti nei saperi e nella loro coerenza epistemica.

Tentativi ulteriori di coniugazione delle due esigenze sono stati prodotti attraverso l'individuazione e la codifica di tracce cross-curricolari, come in Spagna e in Portogallo, o come in Finlandia in cui la struttura tematica fondamentale del curriculum proposto appare essere improntata all'approccio cross-curricolare. Tuttavia l'insoddisfazione serpeggia sovrana nell'analisi e nella riflessione. Va detto che la chiave di volta degli sforzi fin qui fatti è data dall'assunzione che un curriculum per il XXI secolo non può che fondarsi su una visione epistemica nuova delle discipline, e cioè sul primato del metodo rispetto alle divisioni fittizie tra contenuti e, in ultima analisi, sul fatto che la codificazione disciplinare è frutto di quel processo di comunicazione tra saperi entro cui alberga e per il quale si promuove proprio l'apprendimento di qualità che si va cercando per le nuove generazioni. Dunque è possibile, in linea di principio, superare le vecchie divisioni e i fittizi e rabberciati "ponticelli" che nel tempo si sono prodotti per mantenere in piedi un edificio ingessato e autoreferenziale incapace di comunicarsi fuori della istruzione e delle Università. Diventa molto difficile realizzare tale aspirazione in linea di fatto. Potremmo dire che, al riguardo, l'esperienza italiana compiuta nell'elaborazione dei nuovi Programmi Brocca potrebbe risultare di qualche interesse ed esempio per il dibattito internazionale in corso. Uno dei punti chiave di tale esperienza è stata la sistematica declinazione del concetto di valore formativo delle discipline come chiave di volta capace di rendere reciprocamente permeabili e riorganizzabili contenuti di conoscenza e logiche disciplinari di saperi diversi.

2. Modularità dei percorsi formativi

Non v'è dubbio che la flessibilità del [curricolo](#) sta al perseguimento effettivo degli obiettivi formativi per il XXI secolo come la modularità (in quanto impianto concettuale, organizzativo dell'autonomia didattica delle scuole) sta alla flessibilità come criterio e come prassi. Comprendere e precisare i nessi di relazione tra ambiti disciplinari diversi, in modo che in ciascun segmento del curriculum risultino esplicitate analogie e differenze tra le discipline e i relativi linguaggi è un processo assai delicato per l'insegnante (a cui forse egli stesso è impreparato); ma è anche un passaggio fondamentale per l'allievo. Per questa via infatti essi riguadagnano un'immagine significativa della cultura; si rimotivano continuamente alla conoscenza; esplorandola vi scoprono motivi di utilità e vie di personalizzazione abilitativa.

Ma per ottenere la costruzione di un modulo, perché esso venga organizzato e usato come mappa attrezzata di conoscenze e di esperienze, occorre un dimensionamento dei contenuti e dei metodi assai sottile. Il modulo

dovrebbe infatti sempre consentire all'allievo di coniugare in modo sistematico lo specifico e il generale; il soggettivo e il sociale, l'esperienza e i sistemi interpretativi della medesima; essere una finestra angolata sul mondo e al tempo stesso risultargli utile per quello che gli serve. Come fare? Quali criteri costruttivi perseguire? Sicuramente, il paradigma di riferimento non può che essere nel convincimento della coesistenza di un pluralismo metodologico e disciplinare. Ogni disciplina, infatti, è costituita di fatti, di concetti, di procedure e di principi. La sua logica ordinativa interna coincide con la sua storia. La sua fecondità esplicativa (ossia la potenza esplicativa dei suoi assunti e il tasso tendenziale di egemonia culturale che esprime) coincide invece con la sua storia esterna e istituzionale. Ora fatti, concetti, principi e procedure si dislocano fra loro nel tempo (la storia della disciplina) e nello spazio (la rete dei saperi, dei lavori, dei poteri con cui la disciplina stessa dialoga di necessità) sviluppando trame di teorie, quasi-teorie, paradigmi, prestiti e scambi. Sono queste a formare le trame concettuali che identificano e specificano ogni disciplina nella sua regione conoscitiva. La trama è configurabile come una rete: ed ogni rete ha i suoi nodi. I nodi delle trame concettuali sono i punti in cui ogni disciplina si dichiara esperta nella conoscenza o nella trasformazione dei fenomeni e dei fatti che indaga o che tratta. Poiché nel far questo la disciplina deve adottare modelli, i nodi della trama concettuale saranno appunto i suoi modelli esperti, scoperti, assunti ed utilizzati dalla disciplina come strumenti economici, efficaci e fecondi di analisi e/o di trasformazione della realtà.¹

Dal punto di vista del loro utilizzo didattico, l'unica concreta possibilità è stata vista - dalle esperienze internazionali - nella possibilità che ogni Istituto (ovvero reti, e in futuro consorzi, di Istituti, configurate secondo criteri diversi) possa gestire in autonomia il monte ore docenti con flessibilità legate agli investimenti formativi decisi in sede di Progetto educativo d'Istituto, in relazione ai sistemi di padronanza prioritizzati, in relazione alle risorse e alle scelte metodologiche effettuate. Ciò non si pone come problema evidentemente in quei sistemi scolastici decentralizzati che solo recentemente hanno conosciuto la determinazione di un curriculum nazionale. Va tuttavia detto che anche in quei sistemi che hanno avviato significative sperimentazioni in tema di decentralizzazione e autonomia la possibilità per il Consiglio di Istituto ovvero per l'Istituto in quanto tale di disporre flessibilmente della gestione oraria dei servizi formativi è condizione irrinunciabile.

¹ Particolarità interessante è che tali modelli esperti non sono quasi mai autoctoni: più spesso di quanto non si creda essi risultano generati in altri campi disciplinari e per altri scopi; vengono quindi scoperti, riplasmati e resi esperti dalla disciplina in esame in virtù della sua evoluzione storica, istituzionale, tecnologica. Ne consegue, tra l'altro, che la specificità del lavoro scientifico, quindi i paradigmi sui quali si accredita la comunità dei saperi rispetto a quella del lavoro e delle professioni, non è più identificabile solo nei principi di confermabilità e di falsificazione. Una scienza e una disciplina non sono più vere solo se le loro teorie trovano riscontro nei fatti ovvero se reggono alle eccezioni. Una scienza è tanto più vera quanto più ampio risulta il suo potere esplicativo rispetto agli oggetti di indagine e di conoscenza. E poiché tali oggetti non appartengono per diritto divino ad una sola disciplina, ma vengono spiegati da molte discipline contemporaneamente, ne consegue che muta radicalmente, anzi tende a scomparire ogni presupposto di legittimazione della gerarchia disciplinare. E la scienza si presenta sempre più come una rete di analogie.

3. Assessment e valutazione: sviluppare sinergie significative.

Il Progetto OCSE è oltremodo interessante sotto questo aspetto, in quanto ha consentito di porre in rilievo le differenti accezioni e i divergenti significati che ogni cultura organizzativa e pedagogica nazionale continua ad assegnare al concetto di valutazione. Dando per conosciuto lo stato del dibattito più che ventennale al riguardo è significativo rilevare come il curricolo si rappresenti come uno spazio di interazione ed integrazione effettuale per il superamento delle contrapposizioni tra qualitativo e quantitativo, tra cultura di processo e cultura di prodotto, tra docimologia e ricerca valutativa.

La coniugazione delle risorse e delle conoscenze per la produzione di informazioni integrate e multidimensionali sui processi e sui risultati della implementazione del curricolo è operazione che interessa, nella distinzione dei ruoli, tutti i tre livelli del modello su accennato con cui si è finora cercato dall'OCSE di mappare le diverse esperienze di attuazione della nuova idea di curricolo. Il punto dirimente tuttavia della controversia e delle fittizie egemonie culturali che sempre, in questa materia, hanno inizialmente il sopravvento per poi perderlo rispetto al divenire dei fatti educativi, è consistito in una attenta e ripetuta analisi della portata esplicativa di tali fatti cui ogni governo del curricolo (a qualsiasi livello) è chiamato. Registrato il paradosso per cui la imprevedibilità dei cambiamenti educativi (tanto a livello micro che meso che macro) esige per essere compresa almeno la sua esplicabilità congetturale, si è preso atto del fatto che asse centrale e trasversale a qualsiasi impresa educativa è la valutazione in quanto ricerca valutativa, indipendentemente dalle forme o dalle modalità tecniche o metodiche in cui ha bisogno di specificarsi per ovvie ragioni di appropriatezza analitica. Dunque la valutazione del sistema "curricolo" non può che interrelarsi con la valutazione scolastica prodotta sul terreno. La loro coniugazione reciproca esige particolare attenzione progettuale e manutenzione di un circolo virtuoso di effettiva documentazione e comunicazione sull'intero del sistema. Ma la difficoltà dell'impresa, anche per quei Paesi che l'hanno avviata (Francia, Regno Unito, Finlandia, Norvegia) non giustifica soluzioni che non risultino coerenti con il prodotto di cui tutti gli attori del sistema hanno bisogno: un'informazione complessiva, articolata e congetturale non solo sui fatti, ma sul perché degli eventi in divenire.